

APRENDIZAJE

¿Qué papel ha jugado la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje en el diseño, planificación y posterior puesta en marcha de la reforma educativa impulsada por la LOGSE? ¿Existe

correspondencia entre el

papel que pretendía jugar y el que efectivamente está jugando? ¿Hasta qué punto han sido asumidos o rechazados por el profesorado los principios que la inspiran y las propuestas que de ella se derivan? ¿Ha tenido o está teniendo un impacto en los procesos de cambio y de transformación que se observan en los centros educativos y en las aulas como consecuencia de la implantación de la reforma? ¿Cabe calificar este impacto como globalmente positivo para la mejora de la calidad de la enseñanza? ¿Ha tenido o está teniendo efectos negativos? ¿Qué factores han contribuido a reforzar y amplificar su incidencia y qué factores han contribuido a limitarla u obstaculizarla?

CONSTRUCTIVISMO, INNOVACIÓN DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE EN LAS AULAS

Apuntes para una valoración

CÉSAR COLL & ELENA MARTÍN*

A

I igual que sucede con otros procesos de cambio analizados en este número monográfico de SIGNOS, no es posible todavía pronunciarse de una manera rotunda sobre estas y otras cuestiones relacionadas con una de las fuentes de referencia de la reforma educativa impulsada por la LOGSE: la que tiene que ver con la visión subyacente de cómo aprenden los alumnos y cómo conseguimos los profesores y profesoras ayudarles a que aprendan más y mejor. Entiéndasenos bien. No es posible en el sentido de pronunciarse con argumentos sólidos y fundamentados en datos empíricos que atiendan a la heterogeneidad y complejidad de niveles y dimensiones implicadas en las cuestiones precedentes. Sí lo es, por supuesto, a partir de impresiones más o menos subjetivas o de experiencias parciales y, por ello, necesariamente limitadas. Sólo que, en este último caso, las respuestas, sean de uno u otro signo, deben ser necesariamente matizadas y limitadas en cuanto a su generalización.

Hacen falta estudios rigurosos de evaluación que informen con detalle y precisión sobre el impacto real de las reformas educativas emprendidas en el transcurso de las dos últimas décadas en nuestro país. Esta afirmación, válida con carácter general, lo es aún más si cabe en relación con los cambios promovidos por la LOGSE, que no sólo están pendientes de evaluación, sino que en algunos niveles educativos -Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Ciclos Formativos de Formación Profesional- están aún pendientes de una implantación generalizada. Pero además hace falta tiempo, más tiempo que el transcurrido desde que en los primeros años de la presente década se promulgara la LOGSE y se establecieran los currículos de los diferentes niveles educativos. Los procesos de cambio que atañen a las dimensiones más cualitativas del quehacer educativo, como son los relacionados con las cuestiones anteriormente enunciadas, requieren de períodos de tiempo relativamente dilatados para instalarse y mostrar sus efectos. De ahí la necesidad no sólo de poner en marcha un dispositivo riguroso de evaluación sino también de mantenerlo durante un período de tiempo suficientemente largo.

En estas circunstancias, el objetivo de las páginas siguientes es aportar algunos elementos de valoración sobre el papel que ha jugado la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en el diseño de la reforma impulsada por la LOGSE -especialmente en su vertiente curricular-, así como sobre el grado en que está siendo asumida por el profesorado y su mayor o menor impacto sobre las prácticas docentes en los centros educativos y en las aulas. Evitaremos en la medida de lo posible formulaciones que pudieran sugerir valoraciones definitivas. Mas que un balance sobre la capacidad mostrada por la concepción constructivista para modificar la práctica educativa -balance que no estamos aún en condiciones de poder llevar a cabo con garantías su-

ficientes de rigor y objetividad-, nuestro propósito, mucho más modesto, es formular unos apuntes que alimenten la reflexión y el debate.

1. Tal vez no sea superfluo comenzar con una consideración previa dirigida a precisar de qué estamos hablando exactamente cuando hablamos de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Como hemos argumentado en otras ocasiones (Coll, 1996 y 1997), cabe distinguir entre constructivismo, teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, planteamientos constructivistas en educación e intentos dirigidos a proporcionar una explicación constructivista de los procesos educativos escolares. Conviene reservar el término *constructivismo* para referirse a un determinado enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que subraya la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento y que, proyectado al ámbito de la educación, conduce a una visión del aprendizaje escolar como un proceso de construcción que los alumnos y las alumnas llevan a cabo a partir de sus conocimientos y experiencias previas, y a una visión de la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. El constructivismo como enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano es compartido por un amplio elenco de teorías psicológicas, entre las que se encuentran por supuesto algunas de las teorías actuales del desarrollo y del aprendizaje que gozan de mayor aceptación. En cuanto a los planteamientos constructivistas en educación son, en su inmensa mayoría, retazos de explicaciones que tienen su origen en dichas teorías del desarrollo y del aprendizaje y que permiten dar cuenta de determinados aspectos de la educación escolar. La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, por su parte, es uno de estos planteamientos cuya especificidad reside en el intento de pergeñar una explicación constructivista global de los procesos educativos escolares.

Así pues, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje comparte la visión constructivista de la mente humana, es decir, comparte las ideas básicas del paradigma constructivista sobre el funcionamiento del psiquismo humano. Ahora bien, se diferencia claramente de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje por su orientación a la educación escolar, y de los otros planteamientos constructivistas en educación por su voluntad integradora y por la reinterpretación o resignificación que lleva a cabo de los principios y conceptos explicativos que incorpora. La concepción constructivista no debe ser entendida, en consecuencia, como una teoría más del desarrollo o del aprendizaje. Su finalidad no es explicar el desarrollo y el aprendizaje humano; su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se nutre ciertamente

en buena medida de las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, y con toda seguridad seguirá haciéndolo en los próximos años.

Sin embargo, al situar su punto de partida en una toma en consideración de la naturaleza, funciones y características propias y específicas de la educación escolar, la concepción constructivista se ve obligada asimismo a modificar sustancialmente la aproximación tradicional que se ha hecho desde la psicología al estudio de los fenómenos y procesos educativos. Tres puntos merecen ser recordados a este respecto (*Coll, en prensa*). En primer lugar, la concepción constructivista se nutre también, y deberá hacerlo aún en mayor medida en el futuro, de otras disciplinas, no estrictamente psicológicas, cuyas aportaciones son igualmente decisivas para comprender los fenómenos y procesos educativos. En segundo lugar, y en estrecha relación con el punto precedente, implica un rechazo neto del reduccionismo psicológico y sitúa las aportaciones de la psicología en el marco de una aproximación multidisciplinar al estudio de los fenómenos y procesos educativos. Y en tercer lugar, supone un alejamiento de la orientación prescriptiva que ha caracterizado tradicionalmente las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa, abogando más bien por otorgar a dicho conocimiento la función de un instrumento de indagación teórica y práctica.

En suma, la concepción constructivista no tiene la pretensión de formular prescripciones con validez universal sobre cómo ha de ser la educación, sobre sus objetivos y finalidades, sobre qué y cómo han de aprender los alumnos y las alumnas o sobre cómo hay que enseñarles. No ofrece ni aspira a ofrecer soluciones infalibles para mejorar la calidad de la educación, totalmente elaboradas y listas para su puesta en práctica, con independencia de las características concretas de los procesos educativos y de los contextos en los que éstos tienen lugar. La concepción constructivista aspira únicamente a proporcionar unas coordenadas teóricas, conceptuales y metodológicas útiles para analizar, comprender y explicar las dimensiones y los componentes psicológicos que intervienen siempre y necesariamente en los procesos educativos escolares. Ahora bien, esta aportación se hace con plena conciencia de que los fenómenos educativos no se agotan en sus dimensiones y componentes psicológicos

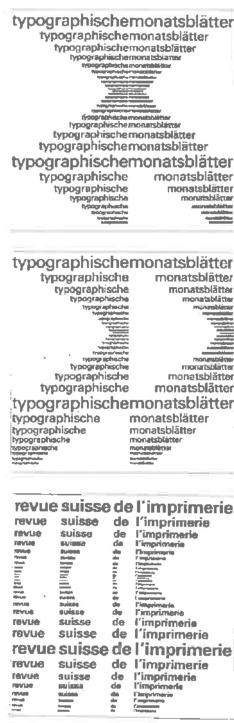
"Los procesos de cambio que atañen a las dimensiones más cualitativas del quehacer educativo requieren de períodos de tiempo relativamente dilatados para instalarse y mostrar sus efectos. De ahí la necesidad de poner en marcha un dispositivo riguroso de evaluación"

y que una aproximación básicamente psicológica, como la que lleva a cabo la concepción constructivista, sólo adquiere pleno sentido cuando se conjuga con aproximaciones que atienden a otras dimensiones y componentes.

Así entendida, la concepción constructivista puede ser un instrumento útil para guiar el análisis, la reflexión y la acción, y para contribuir, junto con las aportaciones realizadas desde otras aproximaciones disciplinares, a dotar ésta última de la coherencia necesaria que toda actuación educativa requiere. No es posible -ni sería tampoco aceptable desde sus propios planteamientos epistemológicos- derivar mecánica y unívocamente de la concepción constructivista un modelo de currículum o una propuesta curricular; como tampoco lo sería derivar únicamente a partir de ella una propuesta de materiales didácticos, un plan de formación permanente del profesorado o una pauta para la planificación de la enseñanza. Lo que sí es posible, además de altamente deseable a nuestro juicio, es utilizar el marco teórico, conceptual y metodológico proporcionado por la concepción constructivista en el proceso de indagación que conlleva necesariamente la elaboración de un modelo de currículum, de una propuesta curricular, de un plan de formación del profesorado o de una pauta para la planificación de la enseñanza.

Contrariamente a otros planteamientos constructivistas -y por supuesto, no constructivistas- en educación, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no es ni aspira a ser un banco de soluciones preestablecidas. Es algo mucho más potente, aunque también menos concreto y, en consecuencia, de más compleja utilización: es un instrumento que ayuda identificar problemas relevantes desde el punto de vista educativo, que proporciona elementos para analizarlos en su especificidad y que orienta en la búsqueda de posibles soluciones en el contexto en el que se plantean. En este punto reside precisamente a nuestro entender su fuerza y su debilidad: proporciona un marco conceptual que debe concretarse y llenarse a propósito de cada fenómeno y de cada proceso educativo en particular.

2. Las consideraciones precedentes adquieren especial relevancia cuando se trata de valorar el papel jugado por la concepción constructivista en la elaboración de las propuestas curriculares establecidas en el marco

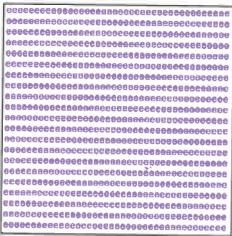
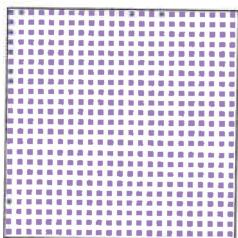
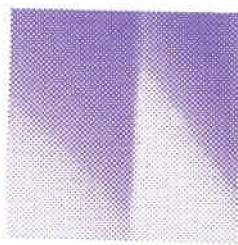


© EMIL RUDER

de la LOGSE. Como es sabido, la concepción constructivista fue uno de los referentes teóricos utilizados en su día por los equipos técnicos del Ministerio de Educación y Ciencia para elaborar las propuestas curriculares de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria que, tras la correspondiente negociación con los equipos técnicos de las Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa, dieron lugar a los Diseños Curriculares Base (DCB) de estos niveles educativos. Sin embargo, y de acuerdo con lo anteriormente señalado, la concepción constructivista no fue en absoluto el único referente teórico utilizado por dichos equipos.

Es cierto que la traducción posterior de los DCB en textos normativos -las enseñanzas mínimas y los currículos oficiales de las diferentes administraciones educativas- han tenido, entre otros, el efecto de disminuir la transparencia del proceso que condujo a la elaboración de las propuestas y de enmascarar hasta cierto punto los criterios que las sustentan. No obstante, basta con remitirse de nuevo a los DCB, y más concretamente a las introducciones generales de cada uno de los niveles y de cada una de las áreas, para comprobar que las propuestas elaboradas por los equipos técnicos tienen de hecho en cuenta, junto a la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, informaciones y contribuciones cuyo origen poco o nada tiene que ver con las "fuentes psicológica y pedagógica" del curriculum: es el caso especialmente de las informaciones relativas a la naturaleza, estructura y características de los saberes que se proponen para su enseñanza y aprendizaje en escuelas e institutos -la "fuente disciplinar o epistemológica"-, así como de las relativas a la importancia y valor que se atribuye a estos saberes en la sociedad actual -la "fuente socio-antropológica"-.

Es por lo tanto correcto calificar de "constructivistas" las propuestas curriculares elaboradas en el marco de la LOGSE, pero no es exacto atribuirles únicamente este calificativo. Incluso manteniendo el referente teórico de la concepción constructivista, opciones epistemológicas o disciplinares distintas respecto a la manera de entender la naturaleza, estructura y características de los saberes objeto de enseñanza y aprendizaje, al igual que valoraciones distintas sobre la importancia y el significado de determinados saberes en nuestra sociedad, hubieran con-



© EMIL RUDER

"La concepción constructivista implica un alejamiento de la orientación prescriptiva que ha caracterizado tradicionalmente las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa, abogando más bien por otorgar a dicho conocimiento la función de un instrumento de indagación teórica y práctica"

ducido con toda seguridad a los equipos técnicos responsables a elaborar propuestas curriculares sensiblemente distintas de las presentadas en los DCB. Y es que, como ya hemos apuntado, no cabe derivar únicamente una propuesta curricular de la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Un intento de esta naturaleza sería intrínsecamente contradictorio -en el supuesto de que fuera posible, que no lo es- con el rechazo del reduccionismo psicológico y con la exigencia de una aproximación multidisciplinar a los procesos educativos que está en el base misma de la concepción constructivista.

Estos argumentos son igualmente válidos a nuestro juicio cuando la valoración se refiere no ya a las propuestas curriculares concretas, sino al planteamiento curricular de la LOGSE. Buena parte de los principios en los que se fundamenta el modelo de diseño y desarrollo curricular adoptado tienen un claro apoyo en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Podemos afirmar en este sentido que la concepción constructivista impregna totalmente el planteamiento curricular de la LOGSE. Sin embargo, es harto difícil identificar un solo rasgo, una sola característica o una sola propuesta del modelo de curriculum que pueda ser atribuido en exclusiva e inequívocamente a la concepción constructivista. Los principios constructivistas se conjugan e integran con otras consideraciones y aportaciones de orden diverso que influyen igualmente de forma decisiva en la propuesta de organización del curriculum, de tal manera que, si bien es cierto que la concepción constructivista impregna la totalidad del planteamiento curricular de la LOGSE, también lo es que no determina mecánicamente las soluciones propuestas ni la forma concreta que adoptan. Al igual que sucede en el caso de las propuestas curriculares a las que nos hemos referido antes, en lo que concierne al modelo es posible imaginar perfectamente otras soluciones distintas igualmente acordes y coherentes con los principios constructivistas. En otras palabras, el modelo de diseño y desarrollo curricular de la LOGSE es únicamente uno de los modelos posibles de organización del curriculum que cabe imaginar y proponer teniendo en cuenta la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

La decisión adoptada respecto al carácter más o menos abierto y flexible del

"La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza postula que aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y que los alumnos y alumnas llevan a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares"

curriculum ilustra particularmente bien esta idea de que la concepción constructivista impregna la totalidad del modelo pero no determina las soluciones ni la forma concreta que adoptan. Como es sabido, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza postula que aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende, y que los alumnos y alumnas llevan a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de la experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se aproximan a los contenidos y actividades escolares.

En síntesis, la visión constructivista de la enseñanza y del aprendizaje y los principios fundamentales que de ella se derivan -enseñanza adaptativa, atención a la diversidad, etc.- abogan claramente por un modelo de curriculum abierto y flexible que permita ajustar la educación y la enseñanza a las vicisitudes y peculiaridades del proceso de aprendizaje de los alumnos. Ahora bien, a partir de aquí es aún posible adoptar soluciones distintas tanto en lo que concierne al carácter más o menos abierto y flexible que debe tener el curriculum como a la forma en que va a concretarse la opción elegida. Y estas soluciones dependen de otros muchos factores. Por ejemplo, de cómo se conciba el ejercicio de la función docente; o también de cómo se plantee la distribución de com-

petencias y responsabilidades entre los diferentes agentes que intervienen en el establecimiento y la puesta en práctica del curriculum.

En realidad, la solución finalmente adoptada en este punto -el establecimiento de tres niveles sucesivos de determinación y concreción del curriculum: las enseñanzas mínimas y los currículos oficiales, los proyectos curriculares de centro y las programaciones de aula- responde al propósito de alcanzar un equilibrio entre tendencias que apuntan en cierto modo hacia direcciones opuestas. Por una parte, la asunción de que en una sociedad democrática los poderes públicos y las administraciones educativas tienen la responsabilidad ineludible de garantizar a todo el alumnado, en el transcurso de la educación básica y obligatoria, el acceso las experiencias de aprendizaje consideradas esenciales para su desarrollo y socialización. Por otra, la exigencia de dejar un amplio margen de maniobra a los equipos docentes y al profesorado en el establecimiento del curriculum con el fin de que puedan llevar efectivamente a cabo las adaptaciones que requiere una educación individualizada y respetuosa de la diversidad que sólo ellos, desde su conocimiento de las características del alumnado y del contexto concreto en el que ejercen su labor profesional, están en condiciones de asegurar. Atender de forma prioritaria a la primera tendencia mencionada hubiera conducido probablemente a un modelo de curriculum cerrado, o al menos mucho mucho más cerrado, mientras que atender de forma prioritaria a la segunda hubiera

conducido a un modelo totalmente abierto, o al menos mucho más abierto.

Al margen de que se juzgue como más o menos acertado este aspecto concreto del planteamiento curricular de la LOGSE, lo que nos interesa subrayar aquí es que en la solución finalmente adoptada convergen de hecho opciones de diferente naturaleza entre las cuales ocupan sin lugar a dudas un lugar importante, pero en ningún caso único o exclusivo, las que tienen su origen inmediato en la concepción constructivista. Junto a ellas, o mejor dicho, articuladas con ellas, juegan un papel no menos importante otras opciones relativas a las funciones que debe cumplir la educación básica y obligatoria en nuestra sociedad, a la responsabilidad que tienen en el cumplimiento de estas funciones los

Gunnel Lindblom Ingrid Thulin Birger Malmsten Hakan Jahnberg Jörgen Lindström

© EMIL RUDER

in Ingmar Bergmans
gewagtestem Film

Das Schweigen

Der Schock,
die Provokation,
der Skandal
dieses Films
röhrt ein
auch den,
der vielleicht
aus falscher
Spekulation
ins Kino gerät
film-dienst

Cinema Royal
Basel
Telefon 25 44 21

diferentes agentes e instancias implicados en el sistema educativo o a la manera de concebir el ejercicio de la profesión docente.

En resumen, y como venimos argumentando desde el comienzo de este artículo, al menos en lo que concierne al planteamiento curricular de la reforma educativa y a las propuestas curriculares elaboradas en el marco de la LOGSE, la concepción constructivista ha sido sobre todo útil como instrumento para identificar problemas relevantes, para analizarlos en su especificidad y para orientar la búsqueda de posibles soluciones. Prácticamente todas las ideas-fuerza y los principios básicos de la concepción constructivista -aprendizaje significativo, memorización comprensiva, funcionalidad del aprendizaje, importancia de las experiencias y de los conocimientos previos, procesos de modificación, revisión y construcción de esquemas de conocimiento, mecanismos de influencia educativa, procedimientos de ajuste de la ayuda pedagógica, enseñanza adaptativa, atención a la diversidad, etc.- tienen un reflejo en el plano formal del modelo o en las orientaciones didácticas y para la evaluación que acompañan a las propuestas curriculares - por ejemplo, en la definición de los objetivos educativos en términos de capacidades y en la toma en consideración de diferentes tipos de capacidades (cognitivas, motrices, emocionales o de equilibrio personal, relaciones, y de actuación e inserción social), en la importancia acordada a los contenidos escolares como selección de saberes culturales y en la inclusión en el currículum de diferentes tipos de saberes (hechos, conceptos y principios; procedimientos; actitudes, valores y normas), en la recomendación de no limitar la planificación de la ayuda pedagógica a la utilización restrictiva de un método de enseñanza, en la previsión de diferentes vías y medidas de atención a la diversidad, en el papel atribuido a la evaluación como instrumento de regulación de la enseñanza y del aprendizaje, etc.-. Este reflejo, sin embargo, está lejos de ser directo e inmediato. Y es que la concepción constructivista -y lo mismo puede predicarse a nuestro juicio de cualquier otra teoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sea o no de naturaleza constructivista - no ofrece respuestas preestablecidas y listas para ser aplicadas sin más. No las ofrece en el nivel

del diseño y desarrollo del currículum ni en el nivel de la acción docente. Ofrece, eso sí, un marco conceptual que orienta y guía la búsqueda de respuestas y soluciones.

3. Intentar responder a la pregunta de hasta qué punto han sido asumidos o rechazados por el profesorado los principios que inspiran la concepción constructivista y las propuestas que de ella se derivan obliga a plantearse e intentar responder previamente a la pregunta de qué cambios eran esperables y deseables. Queda claro, a la luz de las observaciones precedentes, que no era esperable ni tampoco deseable una especie de "conversión" global -en el plano del discurso o en el plano de la actuación en el aula- a las propuestas constructivistas. Entre otras razones porque, como ya hemos señalado, la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje -contrariamente a lo que sucede con otros planteamientos constructivistas en educación- no prescribe una metodología concreta de enseñanza. Lo único que prescribe -si el término "prescribir" sigue siendo apropiado en este caso- es una estrategia metodológica general orientada a conseguir el mayor grado posible de ajuste entre la ayuda pedagógica y el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido que llevan a cabo los alumnos y alumnas sobre los contenidos escolares. Conseguir el grado óptimo de ajuste en los diferentes momentos de la escolarización y en las diferentes fases por las que discurren los procesos de aprendizaje de

«Der Schock, die Provokation, der Skandal dieses Films rütteln wach, auch den, der vielleicht aus falscher Spekulation ins Kino gerät» film-dienst

Ingmar Bergmans
gewagter Film
Das Schweigen
mit
Gunnel Lindblom
Ingrid Thulin
Birger Malmsten
Håkan Jähnberg
Jörgen Lindström
Cinema Royal
Basel
Telefon 26 44 21

© EMIL RUDER

los alumnos puede requerir, y de hecho requiere, actuaciones distintas del profesorado y utilizar diferentes métodos de enseñanza.

Es pues en las actuaciones concretas que llevan a cabo los profesores y profesoras en los centros docentes y en las aulas con el fin de ajustar su actividad docente a los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido en los que están inmersos sus alumnos -y no en sus declaraciones de aceptación o rechazo de los principios constructivistas, ni en la aplicación generalizada de métodos de enseñanza calificados con mayor o menor propiedad de "constructivistas"- donde hay que buscar a nuestro juicio los indicadores del impacto real de los principios e ideas fuerza de la concepción constructivista. Lo que cabe esperar no son cambios

globales y repentinos, de todo o nada, sino más bien transformaciones parciales y paulatinas.

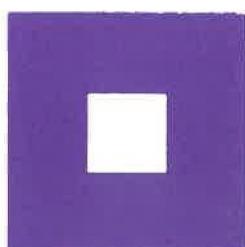
Llegados a este punto, es necesario reconocer que la ausencia de información rigurosa, fiable y suficientemente representativa sobre las prácticas docentes que tienen lugar en los centros y en las aulas obliga a ser especialmente cautelosos y a subrayar el carácter necesariamente parcial y subjetivo de cualquier valoración. Aceptando pues de entrada en lo que nos concierne que se trata de una valoración que no podemos sostener en datos empíricos, nuestra impresión es que se están produciendo efectivamente algunos cambios en la práctica docente que son coherentes con los principios básicos de la concepción constructivista. No se trata ciertamente de cambios espectaculares, pero tampoco era razonable esperar que lo fueran. Además, no gozan de igual aceptación ni presentan la misma intensidad y el mismo grado de generalización en los diferentes niveles educativos. Son sin duda menores y experimentan mayores dificultades para implantarse en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria que en el caso de la Educación Infantil y Primaria. Probablemente porque la cultura pedagógica y las prácticas dominantes entre el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria están más alejadas de los principios y de las ideas-fuerza de la concepción constructivista.

A título puramente ilustrativo, y con todas las cautelas que preceden, he aquí algunos aspectos de la práctica docente en los centros y en las aulas en relación con los cuales se están produciendo a nuestro juicio algunos cambios que es posible relacionar con la concepción constructivista.

(i) La apertura creciente de espacios y tiempos de discusión y de elaboración colectiva en los equipos docentes en torno a las necesidades de una mayor coordinación y de un trabajo en equipo que garantice la coherencia del proyecto educativo y curricular que los centros ofrecen a su alumnado.

(ii) La asunción progresiva, sobre todo entre el profesorado de Educación Secundaria, de que no es suficiente con tener un buen conocimiento y dominio de los contenidos que se enseñan para desempeñar eficazmente la profesión docente, es decir, para ayudar a los alumnos y alumnas a aprender más y mejor. O para decirlo en términos positivos, que la profesión docente implica, además de

“La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje no prescribe una metodología concreta de enseñanza. Lo único que prescribe es una estrategia metodológica general orientada a conseguir el mayor grado posible de ajuste entre la ayuda pedagógica y el proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos y alumnas sobre los contenidos escolares”



© EMIL RUDER

un buen conocimiento de la materia que se enseña, un aprendizaje específico de la profesión de enseñar.

(iii) La reflexión y el debate creciente en el seno de los equipos docentes sobre la función social de la educación como elemento clave para orientar y guiar la toma de decisiones organizativas, curriculares y didácticas.

(iv) Los esfuerzos dirigidos a poner en marcha procedimientos y estrategias de evaluación de carácter cualitativo que permitan entender mejor los procesos de aprendizaje -y no sólo los resultados- y las causas de los éxitos y los fracasos de los alumnos, al tiempo que ofrezcan información relevante para tomar decisiones sobre el tipo de actuaciones pedagógicas más apropiadas.

(v) Una mayor sensibilidad con respecto al hecho de que los alumnos tienen distintos ritmos y maneras de aprender y de que no es suficiente planificar la enseñanza de acuerdo con las necesidades teóricas de un “alumno medio” que no existe en realidad.

(vi) La toma de conciencia sobre la importancia de atender a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado mediante la puesta en marcha de medidas y actuaciones que implican al conjunto del equipo docente del centro y no sólo a los profesionales especializados en orientación educativa e intervención psicopedagógica.

(vii) La importancia de contar con recursos especializados de atención a la diversidad -departamentos o unidades de orientación- que colaboren en el logro de los objetivos y finalidades del centro, especialmente en lo que concierne a su capacidad para ofrecer a todos los alumnos y las alumnas un currículum ajustado que les permita progresar al máximo de acuerdo con sus capacidades, intereses y motivaciones.

(viii) La comprensión y aceptación creciente de que las intenciones educativas, y consecuentemente la enseñanza, deben prestar atención no sólo al aprendizaje de capacidades cognitivas y lingüísticas, sino también de otros tipos de capacidades -motrices, emocionales, relacionales, sociales- igualmente esenciales para un desarrollo equilibrado y una adecuada socialización de los alumnos y de las alumnas.

(ix) El enriquecimiento de los contenidos escolares mediante la incorporación de saberes tradicionalmente ausentes de la educación escolar -sobre todo de *procedimientos*, y en

menor medida de *actitudes* y *valores*- y la toma de conciencia de que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de los diferentes tipos de contenidos exigen a menudo aproximaciones didácticas distintas o complementarias.

(x) La importancia de conocer las ideas, los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos mediante la puesta a punto y la realización de evaluaciones iniciales con el fin de hacer una planificación más adecuada de la actividad docente.

(xi) La presencia creciente en las aulas de actividades de enseñanza y aprendizaje que implican el trabajo en grupo de los alumnos como una manera de potenciar la adquisición y el desarrollo de diferentes tipos de capacidades.

Los cambios que, de acuerdo con nuestra valoración, están empezando a producirse en cada uno de los aspectos mencionados merecerían comentarios mucho más matizados. No todos tienen el mismo alcance para la mejora de la calidad de la enseñanza ni implican el mismo grado de novedad respecto a la situación anterior. Asimismo, no todos gozan de igual aceptación entre el profesorado ni presentan el mismo nivel de implantación. Es más, algunos de ellos topan con fuertes dificultades para implantarse e incluso despiertan un rechazo entre sectores más o menos amplios del profesorado, lo cual nos conduce directamente a interrogarnos por las causas que han impedido o están impidiendo un mayor impacto de los principios e ideas-fuerza de la concepción constructivista sobre las prácticas docentes.

4. Tampoco en este caso contamos con datos objetivos que fundamenten empíricamente nuestras valoraciones. Sin embargo, y al igual que hemos hecho al referirnos a los supuestos avances, nos arriesgaremos a identificar y comentar brevemente algunos de los problemas que están contribuyendo a frenarlos o a impedir su aceptación y generalización.

(i) Un primer conjunto de problemas frecuentemente reseñados -aunque no merezcan ser considerados a nuestro juicio como los más importantes- remiten a cuestiones terminológicas. La reforma educativa en general, y la concepción constructivista en particular, ha sido presentada a menudo mediante una terminología psicológica y pedagógica ampliamente desconocida por



© EMIL RUDER

"Se están produciendo efectivamente algunos cambios en la práctica docente que son coherentes con los principios básicos de la concepción constructivista

No se trata ciertamente de cambios espectaculares, pero tampoco era razonable esperar que lo fueran. Además, no gozan de igual aceptación ni presentan la misma intensidad y el mismo grado de generalización en los diferentes niveles educativos"

buen parte del profesorado que ha contribuido en ocasiones a hacer opaco el mensaje y a enmascarar sus principios básicos y sus ideas esenciales. Podría alegarse, y se tendría razón al hacerlo, que los términos nuevos introducidos por la reforma son realmente muy pocos y que además su novedad es relativa, ya que se trata sin excepción de términos homologados en la comunidad científica y ampliamente utilizados por los profesionales de la educación en el contexto internacional.

Es preciso reconocer sin embargo que, en nuestro contexto y en nuestra tradición cultural, el uso -y también con excesiva frecuencia el abuso- de una terminología psicopedagógica ha generado en algunos círculos justamente el efecto contrario al deseado: en lugar de contribuir a dotar de mayor precisión el mensaje y a facilitar su difusión le ha restado transparencia y credibilidad. Baste recordar a este propósito las acusaciones de "psicologismo" y de "pedagogismo" dirigidas a la LOGSE y a la reforma desde ámbitos ciertamente distintos, pero coincidentes en la fuerza y en la vehemencia de su afán descalificador. Si a ello se une la actitud de rechazo ante lo que se ha interpretado y denunciado a veces como un intento de "oficializar" una teoría o unos determinados planteamientos psicopedagógicos, así como el escaso o nulo valor que atribuyen públicamente una y otra vez al conocimiento psicopedagógico algunos reconocidos intelectuales y creadores de opinión de nuestro país, no es extraño que algunos sectores del profesorado sigan mostrándose abiertamente escépticos ante la posibilidad de que las propuestas de la reforma y los principios de la concepción constructivista puedan contribuir de alguna manera a enriquecer y mejorar su actividad profesional como docentes¹.

(ii) Otro conjunto de dificultades, mucho más serias a nuestro entender, remiten a la naturaleza misma de la concepción constructivista y a su estado actual de elaboración. En primer lugar, la distinción que presentábamos al inicio de este artículo entre constructivismo, teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje, planteamientos constructivistas en educación y concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, está lejos de ser tan evidente como nuestra formulación puede haber dado a entender. De hecho, sigue

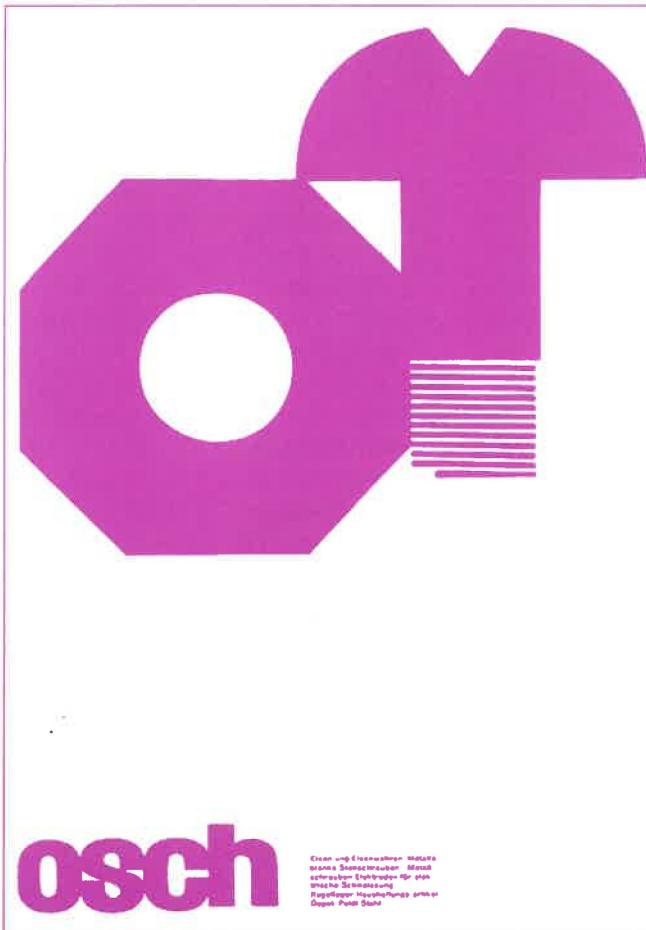
“El escaso o nulo valor que atribuyen públicamente una y otra vez al conocimiento psicopedagógico algunos reconocidos intelectuales y creadores de opinión de nuestro país favorece que algunos sectores del profesorado sigan mostrándose abiertamente escépticos ante la posibilidad de que las propuestas de la reforma y los principios de la concepción constructivista puedan contribuir de alguna manera a enriquecer y mejorar su actividad profesional como docentes”

siendo objeto de debate entre los especialistas si es correcto hablar del constructivismo en general o si es más exacto hablar de diferentes tipos de constructivismo, al igual que se sigue debatiendo sobre si existe o no una teoría constructivista de la educación escolar en sentido estricto. En segundo lugar, e incluso aceptando como válida la distinción aludida, no cabe duda de que el intento que representa la concepción constructivista de ofrecer una explicación que tenga en cuenta la naturaleza y funciones de la educación escolar y las características propias y específicas de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje se encuentra todavía en un estado incipiente, de tal manera que en su estado actual de elaboración sólo puede proporcionar explicaciones parciales, incompletas y, en algunos aspectos, excesivamente genéricas. Finalmente, su renuncia explícita a formular prescripciones universales sobre cómo debe ser la educación y la enseñanza, al igual que su orientación a servir más bien como instrumento de indagación y análisis que como banco de soluciones listas para ser utilizadas, hace que su uso plantea unas exigencias poco habituales en nuestra tradición pedagógica.

(iii) Pero es probablemente en el campo de la formación del profesorado donde se han producido las mayores dificultades y donde hay que buscar las razones más profundas de que las propuestas de la reforma en general, y los principios de la concepción constructivista en particular, no hayan tenido un mayor impacto sobre la práctica docente. Para decirlo en pocas palabras: no hemos sido capaces de trasladar a la formación del profesorado los principios básicos y las ideas esenciales de la concepción constructivista. En términos generales, las actividades de formación del profesorado han sido planificadas y realizadas de acuerdo con un modelo en el que la prioridad ha correspondido a la actualización científica y didáctica, y no al análisis crítico y reflexivo de la propia práctica docente como hubiera sido lógico y coherente desde los principios constructivistas. Ciertamente, se han hecho esfuerzos importantes en torno a proyectos de formación en centros, seminarios y grupos de trabajo dirigidos a explorar y profundizar la potencialidad de los principios e ideas-fuerza de la concepción constructivista como instrumentos de análisis y de reflexión sobre la propia práctica. Es forzoso reconocer, sin embargo, que el grueso de las actividades de formación ha consistido en conferencias o cursos de diversa duración a través de los cuales se ha conseguido divulgar, en el mejor de los casos, “la teoría de la reforma”, pero que sólo en muy contadas ocasiones han conseguido mostrar e ilustrar concretamente su utilidad para transformar y mejorar la educación y la enseñanza.

Conclusiones

Podríamos seguir enumerando y comentando otras dificultades y problemas susceptibles de ayudarnos a entender por qué el impacto de la concepción constructivista sobre la práctica docente no ha sido mayor ni más profundo. Vamos sin embargo a detener aquí la exposición con la esperanza de haber proporcionado argumentos suficientes para justificar nuestra valoración final que



resumiremos en tres breves enunciados. El primero es que efectivamente empiezan a detectarse cambios y transformaciones que pueden relacionarse con determinados principios e ideas-fuerza de la concepción constructivista. El segundo, que estos cambios y transformaciones son menores en intensidad y en generalización de lo que era esperable y deseable. Y el tercero, que el desfase entre, por una parte, lo que era esperable y deseable, y por otra, lo que empieza a detectarse en los centros y en las aulas nos parece atribuible tanto a las carencias y limitaciones de la concepción constructivista en su momento actual de elaboración como a otros problemas y dificultades surgidos en el contexto general de implantación de la reforma. De la capacidad para superar progresivamente las carencias y limitaciones de la concepción constructivista y de la voluntad y acierto para afrontar y resolver las dificultades y problemas que plantea la implantación de la reforma dependerá, en último extremo, que el desfase sea cada vez mayor o se reduzca progresivamente.

Notas

(1) Recuérdese, por ejemplo, el artículo publicado por Antonio Muñoz Molina en un conocido diario madrileño en el que comparaba la pedagogía con la astrología y la buena acogida del mismo entre determinados docentes expresada en la sección de *Cartas al director* del mismo diario.

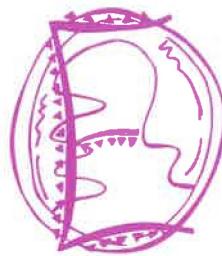
(*) **César Coll** es profesor del Departament de Psicología Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. E-mail: ccoll@psi.ub.es.
Elena Martín es profesional del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: elena.martin@uam.es

Referencias bibliográficas

COLL, C. (1996): "Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*. 69, 153-178.

COLL, C. (1997a): "La construcció del coneixement a l'escola: cap a l'elaboració d'un marc global de referència per a l'educació escolar". En C. Coll et alt., *Psicología de la instrucción* (pp. 427-503). Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

COLL, C. (*en prensa*): *El conocimiento psicológico y su impacto sobre las transformaciones educativas*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, noviembre 1997.



DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

Gijón ciudad educadora

Todos los habitantes de una ciudad tendrán el derecho a disfrutar, en condiciones de libertad e igualdad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que la propia ciudad ofrece.

*De la declaración
de Ciudades Educadoras*



FUNDACIÓN MUNICIPAL DE CULTURA,
EDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD POPULAR
Ayuntamiento de Gijón

Centro de Cultura "Antiguo Instituto"
Jovellanos, 21 - 33206 Gijón
Teléfono: 534.14.15