

## PRIMARIA

*Actualmente, a diferencia de otras épocas, se considera que el programa general para todos los alumnos o currículum, es decir, todo aquello que ha de ser aprendido y enseñado en la escuela, no debe presentar*

*tan sólo una selección*

*de los conocimientos que integran los diferentes ámbitos del saber elaborado, formalizado y organizado disciplinariamente, reducido y reorganizado en áreas de conocimiento escolares. Por lo que respecta a la escolaridad obligatoria, el currículum ha de reflejar el proyecto educativo global de la sociedad, aquello que se considera adecuado y necesario para vivir en una sociedad y momento histórico determinados.*

# BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

ISABEL GÓMEZ\*

**H**a de hacer referencia, por tanto, a actividades y a facetas culturales diversas (organización social, economía, estética, tecnología, comunicación, moral, etc.) claves en el mundo actual, por una parte, y a facetas del desarrollo personal que se concretan en diferentes capacidades a desarrollar en los alumnos, por otra.

Así, el currículum se plantea y recoge la función socializadora de la escuela tomando como referente las necesidades de la persona que ha de vivir en una sociedad determinada, que ha de desarrollarse en un marco socio-histórico concreto y aportar a la colectividad según las propias posibilidades. Implica, por tanto, el desarrollo de habilidades y destrezas en relación a las dimensiones de la vida social mencionadas.

La percepción sobre las capacidades que un alumno ha de desarrollar a lo largo de la escolaridad han variado también de perspectiva a lo largo de los años. Ya no es posible considerar el desarrollo del alumno como un mero despliegue de facultades determinadas por pautas biológicas sino como la aparición e incremento de habilidades determinadas culturalmente (que toman muy diferente forma en diferentes contextos culturales) necesarias para llevar a término actividades, objeto estas últimas de enseñanza en la escuela: resolver problemas, utilizar la lengua escrita para comunicarse y para aprender, descubrir datos relevantes para comprender el mundo, sistematizar conocimientos, contrastar puntos de vista, usar los diferentes lenguajes para representar la realidad, para tratar datos, expresar ideas, entre otras.

En este sentido, se entiende el currículum como selección, con fines educativos, de formas culturales establecidas, entre las cuales se encuentran también los conocimientos disciplinares. Formas culturalmente establecidas en un marco socio-histórico, por tanto en evolución, y recreadas por los individuos de forma personal. De esta manera, contemplamos el desarrollo personal como proceso posibilitado y potenciado por factores culturales. En otras palabras, lo que permite el progreso está determinado por la confrontación con contextos y actividades culturales en los que la presencia de las otras personas es esencial para la facilitación de los aprendizajes necesarios para integrarse de forma activa en una cultura.

### Capacidades para desarrollar en la etapa

Si la institución escolar tiene como función contribuir al desarrollo personal y cultural del alumno y de la alumna, lo que supone la adquisición y el desarrollo de capacidades en relación a instrumentos y saberes culturales, ¿qué capacidades debe contribuir a desarrollar de forma prioritaria en la etapa de la educación

primaria? Este es un motivo de reflexión constante para un educador y de contrastación de pareceres en el seno de los equipos docentes cuando se proponen la eficacia de su intervención y el sentido de la misma. Las encontramos formuladas en el currículum oficial para la etapa pero cada maestro y equipo de maestros las reformula y concreta para contextos y situaciones en función de las características de sus alumnos y del sistema de valores que guían su trabajo educativo de forma más o menos consciente.

Por mi parte, no renuncio a una formulación general de las capacidades a desarrollar por todos los alumnos en la etapa de primaria. A lo largo de la misma los alumnos deben aprender a:

- Apreciar las características y cualidades personales propias y las de otras personas y reconocer y asumir las limitaciones y dificultades. Disponerse, en la medida de lo posible, a esforzarse por superarlas y a prestar ayuda solidaria.

- Elaborar un autoconcepto como alumno con posibilidades de aprendizaje en los diferentes ámbitos de actuación que la escuela le propone.

- Relacionarse positivamente con adultos y compañeros, mostrando afecto hacia determinadas personas y reconociendo el afecto de que uno mismo es objeto; expresar sentimientos y opiniones; argumentar las propias ideas y confrontar con otros los propios puntos de vista.

- Trabajar cooperativamente y contribuir a la elaboración de normas colectivas y a la regulación de la vida de grupo basándose en relaciones de confianza y respeto y rechazando todo tipo de discriminación debida a factores personales, sociales o culturales.

- Tomar conciencia del propio cuerpo, de su estructura y funcionamiento utilizándolo de forma coordinada y precisa en las diferentes actividades motoras habituales (aprendizajes escolares, juegos, desplazamientos...). Valorar la salud y estar dispuesto a su mantenimiento.

- Comunicarse de forma expresiva y representar mediante la actividad plástica, la música, el gesto, el movimiento y la palabra. Valorar el significado y la estética de las manifestaciones artísticas, y disfrutar con la interpretación individual y con la participación en la colectiva.

- Identificarse como miembro de los grupos sociales a los que pertenece profundizando en el conocimiento de la propia localidad y país, en las formas de organización de la actividad humana y en las manifestaciones culturales, interesándose al mismo tiempo por el conocimiento de otros países.

- Llevar a cabo, con ayuda, actividades de investigación en el entorno natural y social, utilizando técnicas de observación y experimentación, de representación y elaboración de datos y de extracción de



conclusiones, desarrollando actitudes de curiosidad y rigor científicos.

– Utilizar los propios conocimientos sobre el mundo físico, natural, tecnológico y social para interpretar y explicar hechos o fenómenos; estar dispuesto a reelaborarlos y a profundizar en ellos.

– Sensibilizarse y colaborar en la mejora del medio ambiente, respetando los espacios, los seres vivos en general y las personas en particular, así como los materiales y los productos humanos.

– Resolver problemas de forma rigurosa y sistemática (autónomamente o con ayuda de compañeros y adultos, según su complejidad) buscando, seleccionando y elaborando la información pertinente, desarrollando las estrategias adecuadas para conseguir la meta fijada y valorando los resultados.

– Utilizar los conocimientos matemáticos (operaciones, representación de relaciones espaciales, procedimientos lógicos y de medida) para obtener y representar información así como para resolver problemas de la vida cotidiana.

– Utilizar diferentes estrategias de memoria y de resolución de problemas; revisar y valorar el propio trabajo y perseverar en el esfuerzo hasta conseguir el objetivo o acabar el trabajo bien hecho.

– Utilizar con fluidez y corrección el lenguaje oral en intercambios habituales para comunicar ideas, sentimientos, opiniones, deseos, vivencias, hechos y sucesos; contrastarlos con otros respetando las pautas de participación colectivas.

– Producir textos orales y escritos adecuados teniendo en cuenta el interlocutor y las características del contexto además del objetivo de la producción.

– Leer con el fin de comunicar con otros, de disfrutar del contenido de la lectura y de aprender cosas nuevas.

Comunicar con otros, razonar, cooperar, planificar la propia acción, analizar la realidad e interpretarla, elaborar criterios propios, ponerse en lugar del otro y respetarlo, tomar decisiones, sistematizar los conocimientos que se adquieren, etc., son habilidades a desarrollar y aprendizajes a realizar concretados en actividades y ámbitos culturales que la escuela selecciona. Quizá alguien confie todavía en que dichas habilidades puedan desarrollarse por sí so-

**"Ya no es posible considerar el desarrollo del alumno como un mero despliegue de facultades determinadas por pautas biológicas sino como la aparición e incremento de habilidades determinadas culturalmente necesarias para llevar a término actividades"**

las de forma espontánea pero la experiencia demuestra que no todos los alumnos lo consiguen cuando no se trabaja de forma sistemática. Las quejas son frecuentes cuando, en avanzados estadios de la escolaridad, los profesores descubren que los alumnos no saben estudiar, no saben hablar argumentando las propias ideas o no saben leer de forma comprensiva.

En consecuencia, los objetivos de la educación, por lo que se refiere a la escolaridad obligatoria, no se reducen a la simple adquisición de contenidos ni al desarrollo de estructuras biológicas y cognitivas sino que van dirigidos al desarrollo más amplio: al desarrollo de capacidades de comprensión del mundo y de uno mismo y de capacidades de relación y actuación. El educador promueve el desarrollo proponiendo aprendizajes específicos a través de los cuales pueda facilitar el conocimiento, uso y dominio de saberes culturales; promueve el desarrollo interactuando con el alumno acerca de esos contenidos culturales; embarcándose conjuntamente en actividades, intercambios y procesos comunicativos a través de los cuales se construye el significado compartido.

La educación ha de elegir, de entre todos los posibles, aquellos aprendizajes que más puedan contribuir al desarrollo del ser humano teniendo en cuenta las necesidades sociales y las características del contexto socio-cultural llevando a cabo, para ello, un análisis del conjunto de conocimientos y hallazgos en los diferentes campos del saber y de la actividad humana. De todo ello se ocupa el currículum. El currículum escolar constituye una selección cultural encaminada a conseguir los objetivos educativos del desarrollo de la persona y del desarrollo social. Para profundizar sobre el tema, ver Mauri (1990).

En tanto en cuanto los objetivos educativos apelan a aprendizajes de tipo muy diverso se reconocen también contenidos de la enseñanza de diversa índole. Se distinguen los siguientes: a) la asimilación de datos, la construcción conceptual de conocimientos y la comprensión de principios que integran los contenidos de tipo *conceptual*; b) el desarrollo de estrategias, el uso y dominio progresivo de métodos y de técnicas en diferentes ámbitos del saber y de la actividad humana que integran los contenidos



© FIDO DIDO/UFS inc.

de tipo *procedimental*; y, por último, c) la formación y desarrollo de actitudes, la formación de un sistema propio de valores que ríja la propia actuación y el respeto y la comprensión de las normas como regulador de la vida colectiva. Estos últimos son los contenidos de *actitudes, valores y normas* resituados actualmente en forma de contenido lo que indica la necesidad de su enseñanza, por tanto de su programación. Para una reflexión más a fondo sobre el tema de los contenidos escolares son útiles los análisis de Gimeno y Pérez Gómez (1992). Sobre los diferentes tipos de contenidos y su inclusión en el currículum las obras de Coll et al. (1992) y Maurí, Valls y Gómez Alemany (1992) son de utilidad.

#### Criterios para la intervención educativa

Pero si entendemos por currículum no sólo aquello que se aprende y se enseña sino también el mismo proceso de enseñar y aprender en contexto escolar deberemos tener en cuenta, a la hora de trazar las bases psicopedagógicas de la etapa de primaria, la práctica educativa, los actores principales y los factores implicados en el mismo proceso. A este respecto, puede ser útil la propuesta de I. Solé (1990).

La práctica de la enseñanza está en relación con las concepciones, ideas o creencias que los profesores tienen sobre la función educativa y docente, sobre la importancia que atribuyen a los contenidos, sobre el grado de conciencia de los objetivos que persiguen. En función de todo ello el maestro concreta sus intenciones, educativas, configura un determinado estilo de enseñanza y escoge determinados métodos. Este tipo de conocimiento forma parte del denominado pensamiento del profesor que condiciona de forma más o menos explícita su práctica.

Los criterios para la intervención se elaboran y evolucionan a lo largo de la vida profesional. Pueden enriquecerse con análisis provenientes de la teoría aunque no son resultantes directos de la misma. En el estado actual de elaboración del conocimiento psicopedagógico, no es posible ni aconsejable la traslación de conclusiones de estudios y de teorías en forma de prescripciones para la práctica, por mucho que



© FIDO DIDO/UFS inc.

**"En el estado actual de elaboración del conocimiento psicopedagógico, no es posible ni aconsejable la traslación de conclusiones de estudios y de teorías en forma de prescripciones para la práctica"**

la psicología de la educación no renuncie al objetivo de la elaboración de conocimiento útil para la práctica educativa.

Los criterios educativos se construyen de forma personal, a partir de las propias experiencias vividas como alumno, en contrastación con la teoría, y en contrastación también con la práctica de compañeros próximos. Existen, sin embargo, grandes principios psicopedagógicos consensuados por la comunidad educativa (profesionales dedicados a la educación) que evolucionan con el tiempo y que pueden ser vistos como factores claves para entender la práctica y para orientar su diseño.

Dichos principios pueden ser formulados de diversa manera y operativizados en la elaboración de proyectos de equipo, en el desarrollo curricular y en el trabajo diario. Cada uno de ellos podría ser objeto de un artículo pero aquí nos proponemos simplemente hacer una selección de los que consideramos importantes y a presentarlos brevemente en torno a los siguientes temas:

- La construcción del conocimiento.
- La significación de los aprendizajes.
- La interacción en contexto educativo escolar.
- La diversidad de características de los alumnos y de procesos de aprendizaje.
- La regulación en los procesos de enseñar y aprender. La toma de conciencia y la autonomía.

#### La construcción del conocimiento

El enfoque constructivista del aprendizaje acostumbra a ser uno de los aspectos seleccionados como base psicopedagógica. No se trata de un enfoque reciente ya que data de los años 50. Piaget sustentaba esta visión en un sentido determinado al enfatizar la importancia de la actividad constructiva del niño en el proceso de formación de las estructuras cognitivas que explica su desarrollo. La perspectiva de Vigotski y de la escuela histórico-cultural está también en esta línea al postular la apropiación de los instrumentos culturales y la construcción y desarrollo de los procesos psicológicos superiores por parte del individuo. La diferencia se encuentra en el diferente papel que desempeñan los mediadores y la cultura en ese proceso siendo la interacción con otros, la inter-

*"Comunicar con otros, razonar, cooperar, planificar la propia acción, analizar la realidad e interpretarla, elaborar criterios propios, ponerse en lugar del otro y respetarlo, tomar decisiones, sistematizar los conocimientos que se adquieren, etc., son habilidades que hay que desarrollar y aprendizajes que hay que realizar concretados en actividades y ámbitos culturales que la escuela selecciona"*

vención de los agentes educativos esencial en el proceso de construcción para los autores que se sitúan en la perspectiva vigotskiana.

Respecto a estos temas existe consenso entre filósofos de la ciencia, psicopedagogos y didactas. Se establece un paralelismo entre el proceso de elaboración del conocimiento científico y el proceso de elaboración del conocimiento por parte del alumno. En los dos casos, se trata de una construcción y de un proceso evolutivo que no va de la nada al todo sino que parte de unos marcos que se van transformando y que, tanto permiten la selección y elaboración de nueva información, como el anclaje de los conocimientos que se elaboran.

Pozo (1987, 1989) habla del paradigma reestructurador (contrapuesto al asociacionista) refiriéndose a las teorías que explican el aprendizaje a partir no de la acumulación o suma de saberes sino de las conexiones y reestructuraciones de elementos ya existentes o entre éstos y los nuevos.

Influenciados por las teorías psicológicas del procesamiento de la información, se mantiene también actualmente una visión del sujeto que aprende como un procesador que elabora datos y los integra en estructuras de conocimiento. Se concibe una organización del proceso de conocer y de aprender, funcional y dinámica, por la que se integran los nuevos conocimientos en estructuras ya existentes o en esquemas de conocimiento que van evolucionando. La memoria, como función activa y no sólo como almacén, se encuentra integrada en este proceso. La memoria comprensiva es la que está implicada en el establecimiento de relaciones entre aquello que se posee y el conocimiento nuevo, dinámica que explica la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

El alumno desarrolla, en consecuencia, estrategias diversificadas que le permiten conectar las informaciones nuevas y hacer progresar sus conocimientos y explicaciones sobre el funcionamiento del mundo. Paralelamente, el profesor desarrolla una serie de estrategias que, de manera diversificada y combinada, se

destinan a facilitar ese proceso al alumno. El lector encontrará en el mercado abundante bibliografía sobre la perspectiva constructivista. A título de ejemplo se puede consultar el monográfico de Cuadernos de Pedagogía "Construir los aprendizajes" (1991).

### **La significación de los aprendizajes**

Todo lo dicho hasta el momento implica una persona activa que se sitúa ante la realidad, que aprende siempre que consigue dar sentido al objeto de conocimiento a través de la implicación personal en el proceso de aprender, en la construcción propia y en la interpretación de experiencias. Se produce aprendizaje cuando el contenido es personalmente relevante para los alumnos, cuando son capaces de atribuir significados y de comprender. ¿De qué manera? Planteándose interrogantes, buscando soluciones a los problemas, estableciendo nuevas relaciones que permitan descubrir cosas o explicarlas, poniendo en orden las propias ideas, etc.

Por este motivo, el profesor ha de reflexionar sobre el tipo de contenidos que selecciona y prioriza, sobre la manera de introducirlos y de facilitarlos en una secuencia ordenada que permita establecer relaciones de forma sistemática. Deberá diseñar las actividades y experiencias a través de las cuales los alumnos elaborarán el conocimiento, dejando espacio para el imprevisto y para el uso y desarrollo de estrategias personales por parte del alumno. El punto de partida será siempre el **conocimiento previo** de los alumnos (en algunos casos resistente al cambio) y la peculiar organización del mismo en esquemas que orientan, a la vez que condicionan, el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la representación de la meta a alcanzar en el proceso de aprendizaje (saber en qué consiste, cuál es la naturaleza de la tarea y del esfuerzo a hacer, qué se puede conseguir, cuál es el tipo de exigencia por parte del maestro, etc.) favorece enormemente la implicación en dicho proceso. Por ello es importante que el maestro verbalice sus intenciones, señale los objetivos de las tareas con claridad y valore el trabajo y actitudes de sus alumnos.

Todo ello nos lleva a unas determinadas concepciones sobre la naturaleza y el papel de la **motivación** en el aprendizaje. Aunque se trata de un tema complejo, podemos avanzar que un/a alumno/a se muestra dispuesto a esforzarse por aprender cuando se da: el deseo de emulación, de imitar a otros; el placer de estar con otros y de compartir; el deseo de dar respuesta a interrogantes, problemas, necesidades, opciones; la percepción de uno/a mismo/a como capaz; la consideración de otros hacia uno/a mismo/a como competente; la claridad en la meta a alcanzar; las posibilidades de contrastar con otros sus ideas, etc.



© FUNDACIÓN TIPS 2012

Nos movemos, en consecuencia, en el campo de las representaciones mentales, no tan sólo del mundo externo sino de nosotros mismos y de otras personas. El **autoconcepto** y la **autoestima** juegan un importante papel en los procesos de aprendizaje. A su vez, las concepciones del profesor/a y sus percepciones sobre sus alumnos condicionan y configuran su intervención pedagógica y las relaciones que se establecen en el marco del aula.

#### La interacción en el contexto educativo escolar

Todo en la investigación psicoeducativa socio-cultural actual nos lleva a interesarnos por el tema de la interacción en los contextos educativos. Para obtener una visión sobre la investigación en este campo puede ser útil la revisión de Coll y Solé (1990).

Se subraya la importancia y la existencia de procesos de influencia mutua entre los diferentes actores y en los diferentes escenarios (adulto-niño en el contexto familiar; profesor-alumno; alumno-alumno, materiales-alumnos; alumnos-contenidos-profesor en los contextos escolares). Aumenta el esfuerzo por el estudio cualitativo en profundidad de estos procesos de intercambio, tratando de identificar y caracterizar los mecanismos de influencia educativa que tienen lugar en ellos. Diversas explicaciones dan cuenta de este fenómeno: el andamiaje en la zona de desarrollo próximo, la coparticipación guiada, la definición de la situación, los procesos de negociación y de compartir significados culturales, el contrato didáctico, etc. La interacción que se produce y desarrolla entre los participantes se analiza actualmente en el contexto del proceso por el cual los adultos intervienen conduciendo

los intercambios verbales, facilitan las informaciones y ayudas necesarias para que los alumnos se apropien de instrumentos culturales y elaboren el conocimiento.

Las teorías psicológicas de este siglo tendían a mostrar el aprendizaje y la construcción de conocimientos como una actividad intrapsíquica e individual, como resultado de la influencia o bien de la interacción del individuo con los estímulos externos y los objetos. Pero, tanto la forma como los contenidos del conocimiento, la manera en cómo éste se organiza, transmite y comunica son sociales. Las funciones representativa y comunicativa de los diferentes lenguajes y códigos así lo posibilitan.

El conocimiento se da, se crea, se comunica en un contexto cultural en el que intervienen una serie de filtros (códigos lingüísticos y no lingüísticos, categorías mentales, sistemas ideológicos y de creencias) producidos y transmitidos socialmente que mediatan la enseñanza al mismo tiempo que constituyen el contenido. Son utilizados y facilitados por la enseñanza en el contexto de la relación comunicativa que se da en el proceso de aprender y enseñar.

*"El alumno desarrolla, en consecuencia, estrategias diversificadas que le permiten conectar las informaciones nuevas y hacer progresar sus conocimientos y explicaciones sobre el funcionamiento del mundo. Paralelamente, el profesor desarrolla una serie de estrategias que, de manera diversificada y combinada, se destinan a facilitar ese proceso al alumno"*

El alumno no aprende aisladamente en interacción con el medio y el mundo de los objetos sino en contextos socio-comunicativos a partir de la negociación de significados que se produce en el aula, compartiendo una actividad estructurada que implica la asunción de roles, participando activamente en la construcción de conocimiento. El contacto y la interacción con otros (maestro, compañeros) no sólo estimula sino que es condición esencial para el proceso; motor, por tanto, de aprendizaje y de desarrollo para el alumno.

Corresponde a Vigotski y a la escuela histórico-evolutiva rusa el mérito de llamar la atención de forma clara y consistente sobre el hecho de que el conocimiento y su elaboración y los procesos de desarrollo y aprendizaje son sociales. Según este autor, el origen de la actividad y del conocimiento es social y sus contenidos son interiorizados después, dando lugar a la conciencia autónoma. Las explicaciones del proceso educativo en base a la negociación de significados, traspaso y cesión del control y de la responsabilidad al alumno, actividad compartida, ajuste de la ayuda pedagógica, etc. (ver, por ej., Bruner, 1981; Edwards y Mercer, 1988; Werchst, 1988; Coll, 1990) arrancan de las posiciones vigotskianas y se caracterizan por enfatizar la interacción.

La visión individualista del aprendizaje da lugar, por ejemplo, a considerar que el que cuenta en definitiva es el nivel del alumno, las competencias individuales y su nivel de motivación como factores responsables de los resultados y del rendimiento escolar. Por otra parte, ciertas tradiciones en investigación educativa, ponían el acento en la variable profesor y en la variable metodología de enseñanza como factores principales. Es evidente que la cuestión es mucho más compleja y que los procesos internos, percepciones y representaciones mentales de los actores (expectativas, motivos, autoconcepto, autoestima, etc., de profesores y alumnos) y las interacciones que resultan juegan un papel decisivo en la configuración y orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para profundizar en el análisis de estos factores psicosociales puede ser útil la compilación de Rogers y Kutnick (1992).

Para profundizar en las implicaciones de la visión interactiva del proceso para la

**"Se produce aprendizaje cuando el contenido es personalmente relevante para los alumnos, cuando son capaces de atribuir significados y de comprender. ¿De qué manera? Plantéándose interrogantes, buscando soluciones a los problemas, estableciendo nuevas relaciones que permitan descubrir cosas o explicarlas, poniendo en orden las propias ideas"**

práctica educativa en el aula, ver el artículo de Gómez Alemany (1990). La manera de entender los procesos de construcción del conocimiento, las relaciones que se establecen entre los participantes y su significación; la manera de relacionar los objetos educativos que se pretenden con la estructura social de participación en el aula configuran estilos de trabajar en la escuela diferentes sobre la base de valores determinados. Todo ello se concreta en formas organizativas (trabajo individual, trabajo cooperativo...) metodologías de enseñanza y tipos de tareas (exposición, procesos de investigación, tareas más o menos abiertas) tipos de gestión (exclusiva del maestro, compartida con los alumnos...) y tipos de evaluación (formativa o selectiva; individualizada y/o social, etc.).

### **La diversidad de características de los alumnos y de los procesos de aprendizaje**

El tema de las diferencias adquiere relevancia desde la perspectiva interactiva. Los individuos poseen un equipo biológico de base diferenciado, se desarrollan en contextos educativos diferentes y llevan a cabo procesos de aprendizaje peculiares en función de aspectos sociales, culturales y psicológicos que influencian su desarrollo. Pero, por otra parte, lo que hay de común entre los individuos, por causa tanto de la herencia genética como de la cultural, posibilita el intercambio y los procesos de compartir y negociar significado cultural.

Por lo que respecta a los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, existen considerables diferencias por factores diversos: equipo biológico de base; sexo; etnia; grupo social y estatus socio-económico (con lo que comporta de diferentes pautas culturales y estilos de vida); historia personal y experiencias educativas pasadas. Se manifiestan en forma de aptitudes diferenciadas, en los intereses y motivos personales, en las expectativas, en el nivel de autoestima, en los estilos cognitivos y estrategias con las que cada cual afronta las tareas, en los ritmos de aprendizaje y en los roles que asume en el grupo. La visión "instructiva" escolar traduce a menudo estas diferencias en "niveles" de aprendizaje, es decir, en grados de



© FIDO DIDO/UFS inc.

resultados de aprendizaje según la proximidad a la pauta o los mínimos obligatorios prescritos para un ciclo) lo que divide, erróneamente desde el punto de vista pedagógico, a la población escolar en dos o más grupos según juicios de valor selectivos (los buenos y los malos alumnos; buenos, malos y medianos).

Existe un presupuesto para la elaboración de un autoconcepto y autoestima como persona y como alumno/a positivos y es la aceptación por los otros de las peculiaridades personales, el interés y valoración de la cultura de origen y el estímulo para evolucionar y construirse sin negar lo propio.

La enseñanza debería dar respuesta a la diferencia en forma de ayuda diversificada, es decir, ajustada a las posibilidades de cada alumno y alumna. Lo que puede concretarse en diferentes tipos y grados de ayuda (más o menos orientaciones, pautas y guías, demostraciones y exemplificaciones, aplicaciones, repeticiones, etc.) según los casos. No todos los métodos convienen por igual a todo tipo de alumno en función de lo dicho. Aquellas metodologías basadas en el descubrimiento o en la exploración libre convienen a los alumnos con más capacidad. Las metodologías más pautadas, más claras en la sucesión y orden de fases para el aprendizaje son más convenientes para los alumnos con menos capacidad o con menos conocimientos previos sobre el tema o tarea. En la organización del tiempo y de la actividad escolar hay que prever las diferencias de ritmo y elegir una metodología que las contemple.

Además de los diferentes tipos de ayuda y de las diferentes metodologías, puede ser necesario concretar la demanda a determinados alumnos en forma de exigencias diferenciadas, en función de las aptitudes que presentan en casos, situaciones o aprendizajes concretos. Las diferencias en cuanto a las exigencias y los objetivos ajustados a las posibilidades de los alumnos no niegan la conveniencia de la existencia de unos objetivos básicos, comunes para toda la población. En este sentido, se aprecia una aparente contradicción entre un marco curricular abierto y la presencia de objetivos de manera homogénea en las propuestas curriculares. Es necesario recordar que los objetivos básicos no pueden ser alcanzados de la misma manera, al mismo ritmo y por



© FIDO DIDO/UFS inc.

**"El alumno no aprende aisladamente en interacción con el medio y el mundo de los objetos sino en contextos socio-comunicativos a partir de la negociación de significados que se producen en el aula"**

medio de las mismas actividades por todos los alumnos. Son alcanzados, generalmente, en grado y forma diversa, y las sucesivas concreciones de esos objetivos básicos junto a las adaptaciones metodológicas necesarias han de posibilitar el logro máximo de los objetivos comunes para todos.

Hay que añadir que el aprendizaje de la **cooperación** es necesario en todo planteamiento educativo basado en la diversidad y en valores democráticos (relaciones de igualdad, participación y corresponsabilización). Es necesario para la integración de todos los alumnos si se quiere superar las limitaciones y estereotipos sociales que causan discriminación. Es necesario también para conseguir el desarrollo de las capacidades cognitivas y sociales de los alumnos y para la construcción de la propia identidad como personas, alumnos y compañeros de forma positiva.

La cooperación se da cuando existe un objetivo común que facilita la comunicación de manera que diferentes miembros de un grupo se coordinan para la consecución del mismo fin. La aportación de cada uno puede ser de orden diverso y merecer una valoración diferente pero todos los miembros son valorados por el trabajo de grupo y su aportación al mismo, ya que en situación de trabajo cooperativo los objetivos individuales se alcanzan en la medida en que se alcanzan los objetivos comunes.

El funcionamiento social del aula y de la escuela basado en la cooperación es el que hace posible el desarrollo de actividades participativas y de habilidades comunicativas para todos los alumnos; la atención al otro y la comprensión de sus ideas, deseos y necesidades; la aparición y desarrollo de sentimientos de estima y amistad necesarios para aprender a relacionarse.

**La regulación en los procesos de enseñar y aprender: la toma de conciencia y la autonomía**

La construcción social del conocimiento implica compartir significados mediante la actividad conjunta. Inicialmente el significado (el del profesor y el de los alumnos) no es el mismo para todos sino que las distancias son considerables. El papel del maestro consiste en reducir estas distancias mediante el intercambio verbal y el diseño de actividades y tareas educativas, y en faci-

*"Es necesario recordar que los objetivos básicos no pueden ser alcanzados de la misma manera, al mismo ritmo y por medio de las mismas actividades por todos los alumnos"*

litar el traspaso del control en el proceso de aprendizaje. Su lenguaje ha de ser útil para presentar las metas y objetivos, para informar, para graduar las dificultades y regular la acción del alumno, para negociar, para valorar la actividad del alumno; ha de ser útil también como modelo de representación y expresión.

A su vez, el lenguaje del alumno y de la alumna ha de ser útil para mostrar sus ideas previas, para explicitar necesidades y resistencias, dudas y bloqueos, para expresar ideas y sentimientos, para contrastar y discutir, para verbalizar los procesos realizados, para sugerir y ponerse de acuerdo, etc...

En el proceso social de construcción del conocimiento y de participación en actividades de aprendizaje conjuntas se identifican momentos clave: la formulación de objetivos, la concreción de tareas, el reparto de responsabilidades, el análisis de los medios y de los recursos disponibles, la elaboración de normativas, el seguimiento del proceso y la evaluación del proceso y de los resultados. El papel del maestro se puede ver como el de un animador y atento observador del proceso para resituarlo en vías realistas y reconducirlo en caso necesario. Pero, siempre y cuando la gestión de estos procesos no sea exclusiva del maestro y los alumnos participen en ella se abre la posibilidad de la toma de conciencia del alumno de los procesos que lleva a cabo individual y colectivamente y se hace posible su intervención para regularlos.

Sin la representación (más o menos exacta y profunda) por parte del alumno de los objetivos de las tareas a realizar no existen posibilidades de aprendizaje autónomo, o lo que es lo mismo, de progresar en el control del propio proceso de aprender. Esto último es potenciado por la facilitación y desarrollo de estrategias de aprendizaje. Las estrategias de captación y de elaboración de la información, de memoria y de toma de decisiones permiten intervenir en el proceso de aprendizaje para regularlo, planificando las fases y eligiendo los medios más adecuados.

Para terminar, una determinada visión social y constructivista del proceso de enseñar y aprender comporta:

- El respeto por las representaciones y elaboraciones de los alumnos y, a la vez, la intervención para hacerlas progresar (lo que implica aceptar el papel de constructor del alumno).
- El interés por su proceso de aprendizaje; el esfuerzo por representarse lo que pasa por su mente,

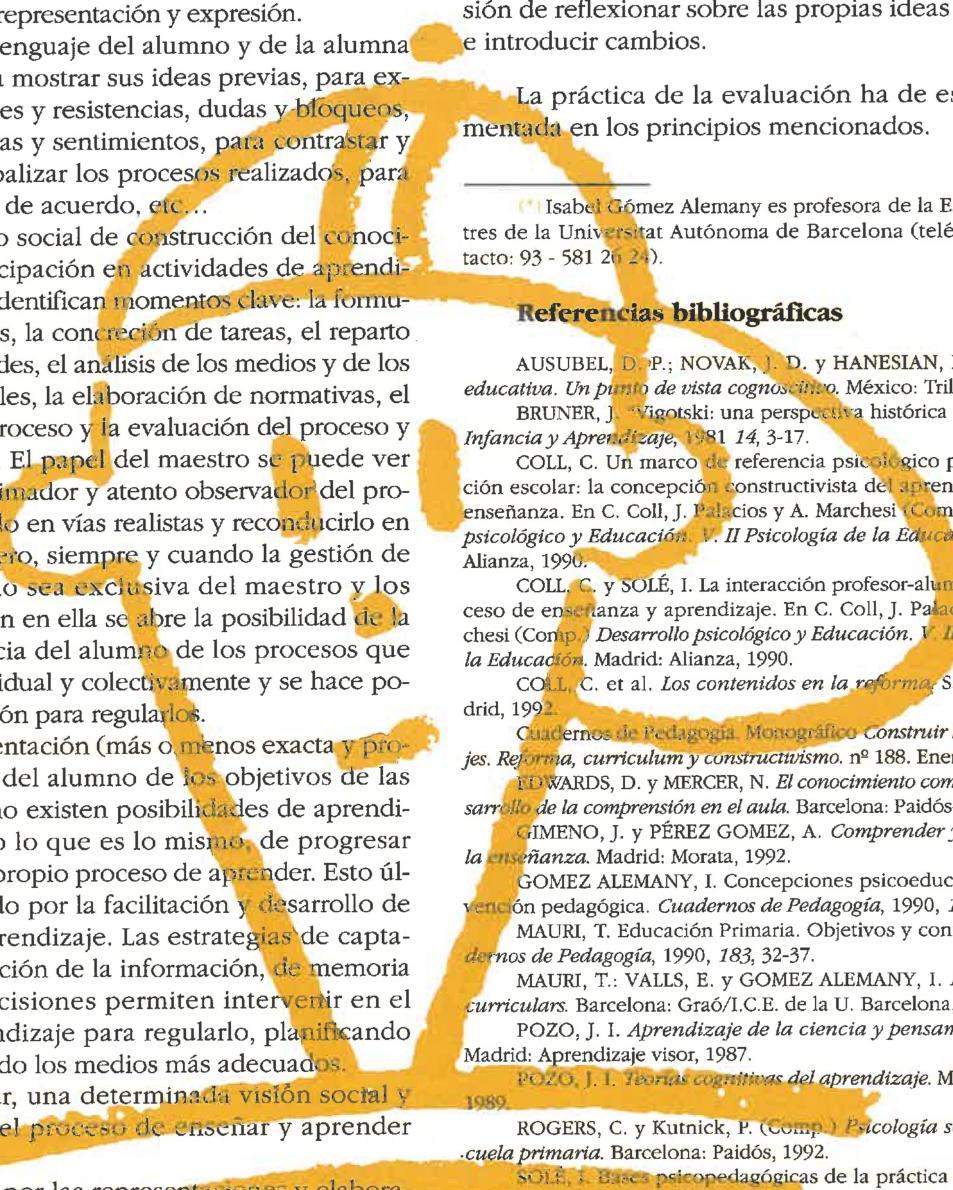
de comprender sus ideas, conceptualizaciones y esquemas.

• El abandono de prácticas rígidas basadas en el acierto y el error, en la buena y la mala respuesta y su sustitución por una actitud flexible e interesada por los cambios.

• Estar tanto o más preocupado por los procesos que por los resultados de aprendizaje, en la perspectiva de contribuir a desarrollar los procedimientos del propio alumno y de ajustar la ayuda en cada momento.

• La necesidad de generar ocasiones y experiencias a través de las cuales los alumnos tengan ocasión de reflexionar sobre las propias ideas y procesos e introducir cambios.

La práctica de la evaluación ha de estar fundamentada en los principios mencionados.

Isabel Gómez Alemany es profesora de la Escola de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93 - 581 26 24).

## Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.
- BRUNER, J. "Vigotski: una perspectiva histórica y conceptual" *Infancia y Aprendizaje*, 1981, 14, 3-17.
- COLL, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y Educación. V. II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 1990.
- COLL, C. y SOLÉ, I. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y Educación. V. II Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 1990.
- COLL, C. et al. *Los contenidos en la reforma*. Santillana: Madrid, 1992.
- Cuadernos de Pedagogía. Monográfico *Construir los aprendizajes. Reforma, currículum y constructivismo*. nº 188. Enero, 1991.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC, 1988.
- GIMENO, J. y PÉREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1992.
- GOMEZ ALEMANY, I. Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 1990, 183, 38-42
- MAURI, T. Educación Primaria. Objetivos y contenidos. *Cuadernos de Pedagogía*, 1990, 183, 32-37.
- MAURI, T., VALLS, E. y GOMEZ ALEMANY, I. *Els continguts curriculars*. Barcelona: Graó/I.C.E. de la U. Barcelona, 1991.
- POZO, J. I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Aprendizaje visor, 1987.
- POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata, 1989.
- ROGERS, C. y Kutnick, P. (Comp.) *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós, 1992.
- SOLÉ, I. Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En T. Mauri et al. *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: I.C.E. Universidad de Barcelona/Ed. Horozzi, 1990.
- VIGOTSKI, L. S. (1934) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar en Luria, Leontiev y Vigotski. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal, 1979, 23-39.
- WEITZSCH, J. V. *Vigotski y la formación social de la mente*. Madrid: Paidós, 1988.