

## SECUNDARIA

**Uno de los objetivos de cualquier profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de**

las variables que intervienen en su práctica cotidiana y la experiencia para dominarlas. Probablemente la mejora de nuestra actividad como enseñantes pasa por el análisis de nuestra práctica y por el contraste con otras prácticas. Así pues, necesitamos medios teóricos que contribuyan a que el análisis de esa práctica sea verdaderamente reflexivo. Unos referentes teóricos, entendidos como instrumentos conceptuales extraídos del estudio empírico y de la determinación ideológica, que nos permitan fundamentar nuestra práctica y nos den pistas acerca de los criterios de análisis y acerca de la selección de las posibles alternativas de cambio. En este artículo intentaremos concretar estos asuntos en dos grandes referentes: la función social de la enseñanza y el conocimiento del cómo se aprende.

# ¿CÓMO ENSEÑAR?

## El análisis de la práctica educativa

ANTONI ZABALA\*

# A

mbos referentes, en su calidad de instrumentos teóricos, deben aportarnos criterios esencialmente prácticos: existen modelos educativos que enseñan unas cosas y otros que enseñan otras, lo cual ya es un dato importante; existen actividades de enseñanza que contribuyen al aprendizaje, pero también existen actividades que no contribuyen a la adquisición de los aprendizajes de la misma forma. Pues bien, estos datos, aunque a primera vista pueden parecer insuficientes, nos van a permitir entender mejor la práctica en el aula.

## Las variables de la práctica educativa

En primer lugar habrá que referirse a aquello que configura la práctica educativa. Los procesos educativos son lo suficientemente complejos para que no sea fácil reconocer todos los factores que los caracterizan. La estructura de la práctica educativa obedece a múltiples determinaciones, como los condicionantes institucionales y organizativos, las tradiciones metodológicas, las posibilidades reales de los profesores, los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica educativa es fluida, huidiza, difícil de delimitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Los estudios sobre práctica educativa desde posiciones analíticas han destacado numerosas variables y han prestado atención a aspectos muy concretos, de modo que, bajo una perspectiva positivista, se han buscado explicaciones para cada una de dichas variables, parcelando la realidad en aspectos, que por sí mismos y sin relación con los demás, dejan de tener significado al perder el sentido unitario del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc... y donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la interacción de todos los elementos que intervienen en ella.

Pero desde una perspectiva dinámica, y desde el punto de vista del profesorado, esta práctica, si debe entenderse como reflexiva, no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas con-

sustanciales en toda práctica educativa. La *planificación* y la *evaluación* de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas (la intervención pedagógica) nunca se puede entender sin un análisis que contempla las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados. Por poco explícitos que sean los procesos de planificación previa o los procesos de evaluación de la intervención pedagógica, ésta no puede analizarse sin que se contemplen dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la aplicación y la evaluación.

Las dimensiones o variables de cualquier propuesta metodológica incluyen, además de unas actividades o de unas tareas determinadas, una forma de agruparlas y de articularlas en *secuencias de actividades* (clase expositiva, aprendizaje por descubrimiento, trabajo por proyectos...), unas *relaciones y situaciones comunicativas* que permiten identificar unos papeles concretos del profesorado y del alumnado (directivas, participativas, cooperativas...), unas formas de *agrupamiento u organización social* de la clase (en gran grupo, en equipos fijos, en grupos móviles...), una manera de *distribuir el espacio y el tiempo* (rincones, talleres, aulas de área...), un sistema de *organización de los contenidos* (disciplinar, interdisciplinar, globalizador...), un uso de los *materiales curriculares* (libro de texto, enseñanza asistida por ordenador, fichas autocorrectivas...) y un procedimiento para la *evaluación* (evaluación de resultados, evaluación formativa, evaluación sancionadora...). Detengámonos ahora en el análisis de cada una de ellas en el contexto de la unidad didáctica.

Las *secuencias de actividades de enseñanza y aprendizaje* o *secuencias didácticas* constituyen la manera de encadenar y de articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica. Así pues, podremos analizar las diferentes formas de intervención según las actividades que se realizan y, sobre todo, por el sentido que adquieren respecto a una secuencia orientada a la consecución de unos objetivos educativos. Las secuencias pueden aportar pistas acerca de la función que tiene cada una de las actividades en la construcción del conocimiento o en el aprendizaje de los diferentes contenidos y, por consiguiente, servir para valorar la pertinencia o no de cada una de ellas, la falta de otras o el énfasis que debemos atribuirles.

El *papel del profesorado y del alumnado*, y en concreto de las relaciones que se producen en el aula entre profesor y alumnos (o entre los alumnos) afecta al grado de comunicación y a los vínculos afectivos que se establecen y que dan lugar a un determinado clima de convivencia. Las formas

de comunicación y los vínculos afectivos hacen que la transmisión del conocimiento y las propuestas didácticas concuerden o no con las necesidades de aprendizaje.

La forma de agrupar a los diferentes alumnos y la dinámica grupal que se establece en el aula configuran una determinada *organización social de la clase* en la que los chicos y las chicas conviven, trabajan y se relacionan según modelos en los cuales el gran grupo o los grupos fijos y variables permiten y contribuyen de una forma determinada al trabajo colectivo, al trabajo y personal y a su formación.

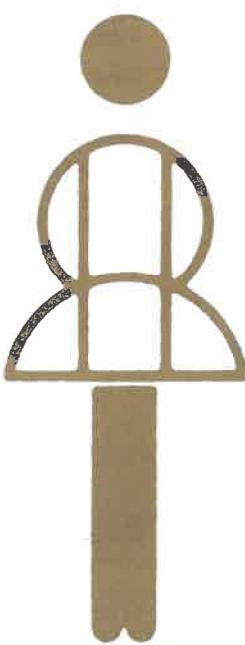
La *utilización de los espacios y el tiempo* refleja cómo se concretan las diferentes formas de enseñar en el uso de un espacio más o menos rígido y si el tiempo es intocable o permite un uso adecuado a las diferentes necesidades educativas del alumnado.

La manera *de organizar los contenidos* puede hacerse con arreglo a la lógica según de la estructura formal de las disciplinas, o bajo formas organizativas centradas en modelos globales o integradores.

La existencia, las características y el uso de los *materiales curriculares* y de otros recursos didácticos condicionan la práctica educativa en las aulas a causa de la importancia que en las diferentes formas de intervención pedagógica adquieren los diversos instrumentos para la comunicación de la información, para la ayuda en las exposiciones, para la propuesta de actividades, para la experimentación, para la elaboración y construcción del conocimiento o para la ejercitación y la aplicación.

Finalmente, *el sentido y el papel de la evaluación*, entendida tanto en el sentido restringido de control de los resultados del aprendizaje como desde una concepción global del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sea cual sea el sentido que se adopte, la evaluación siempre incide en los aprendizajes y, por consiguiente, es una pieza clave a la hora de determinar las características de cualquier metodología. La manera de valorar los trabajos, el tipo de retos y de ayudas que se proponen, las manifestaciones de las expectativas depositadas, los comentarios a lo largo del proceso, las valoraciones informales sobre el trabajo que se realiza, el modo de distribuir

**"La práctica educativa es fluida, huidiza, difícil de delimitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc."**



los grupos, etc... son factores estrechamente ligados a la concepción que se tiene de la evaluación una por lo que ésta constituye de las variables metodológicas más determinantes.

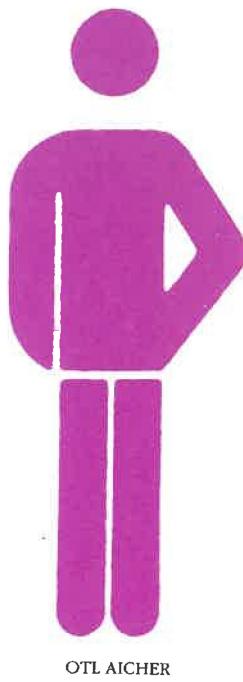
### Referentes para el análisis de la práctica educativa

Anteriormente, comentábamos la necesidad de instrumentos teóricos para un análisis de la práctica educativa realmente reflexivo y los concretaba en la *función social de la enseñanza y en el conocimiento del cómo se aprende*. Si tenemos presente que se ha denominado *fuentes del currículum* a aquellos marcos teóricos que ofrecen información para tomar decisiones sobre cada uno de los ámbitos de la intervención educativa, y en los cuales podemos identificar la *fuente sociológica* o *socioantropológica*, la *fuente epistemológica*, la *fuente didáctica* y la *fuente psicológica*, nos daremos cuenta de que no todas ellas se sitúan en el mismo plano. Existen diferentes grados de vinculación y dependencia entre ellas que nos permiten agruparlas en dos grandes referentes. En primer lugar, y de manera destacada, encontramos un referente que está ligado al sentido y al papel que ha de tener la educación. Es el que debe dar respuesta a la pregunta *¿para qué educar? ¿para qué enseñar?* Esta es la pregunta capital sin la cual ninguna práctica educativa se justifica. Las finalidades, los objetivos generales o las intenciones educativas constituyen el punto de partida primordial que determina, justifica y da sentido a la intervención pedagógica. Así pues, la fuente socioantropológica -que en cualquiera de los casos está determinada por la concepción ideológica de la respuesta a la pregunta *¿para qué educar o enseñar?*- condiciona el papel y el sentido que ha de tener la fuente epistemológica. La función del saber, de los conocimientos, de las disciplinas y de las materias que se desprenden de la fuente epistemológica será una u otra según las finalidades de la educación, según el *sentido y la función social que se atribuya a la enseñanza*.

Por otro lado, las otras dos fuentes, la psicológica y la didáctica, también es-

tán estrechamente interrelacionadas, pero en dos planos diferentes, ya que difícilmente puede darse respuesta a la pregunta de cómo enseñar (objeto de la didáctica) si no sabemos cómo se producen los aprendizajes (objeto de la psicología). La concepción que se tenga respecto a la manera de realizar los procesos de aprendizaje constituye el punto de partida para establecer los criterios que han de permitirnos tomar las decisiones en el aula. No obstante, hay que dar siempre por supuesto que estos aprendizajes sólo se dan en situaciones de enseñanza más o menos explícitas o intencionales, en las cuales es imposible disociar, en la práctica, los procesos de aprendizaje de los de enseñanza. Desde esta perspectiva integradora, el conocimiento que proviene de la fuente psicológica sobre los niveles de desarrollo, los estilos cognitivos, los ritmos y las estrategias de aprendizaje, etc., es clave para precisar las pautas que hay que tener en cuenta al tomar las decisiones didácticas. Así pues, el otro referente para el análisis de la práctica será el que viene determinado por la *concepción que se tiene de los procesos de enseñanza y aprendizaje*.

En el **cuadro 1** pueden observarse de una manera gráfica los diferentes elementos que hemos utilizado hasta ahora para el análisis de la práctica educativa. Se pueden apreciar, en primer lugar, los dos referentes enunciados función social de la enseñanza y concepción del aprendizaje y cómo se concretan en unos contenidos de aprendizaje y en unos criterios de enseñanza que son los que, de forma combinada, inciden en las características que habrían de adoptar las variables metodológicas en una *propuesta de intervención ideal*. En cierto modo, tendríamos así las condiciones de la práctica educativa desde un *modelo teórico* que no contempla el contexto educativo en el que debe desarrollarse tal práctica. Es en este primer nivel donde aparecen las propuestas metodológicas generales o los métodos teóricos presentados de una forma estándar. A continuación situamos la realidad del contexto educativo en el que hay que llevar a cabo la intervención educativa y, por lo tanto, una serie de *condicionantes* que impiden, dificultan o condicionan el desarrollo ideal se-



OTL AICHER

**"El aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc..."**

gún este modelo teórico. Los espacios y la estructura del centro, las características individuales y socioculturales de los alumnos, las presiones sociales, los recursos disponibles, la trayectoria profesional del profesorado, las ayudas externas, etc., son condicionantes que inciden en el aula de tal manera que dificultan, cuando no imposibilitan, llevar a cabo los objetivos establecidos en el modelo teórico. En este sentido la práctica educativa se puede interpretar no sólo como lo que no se hace en relación con un modelo teórico, sino también como el resultado de adaptación a las posibilidades reales del contexto educativo y social en que se ha de llevar a cabo. La práctica en el aula, no es entonces el resultado de una decisión sobre las finalidades de la enseñanza de acuerdo con una determinada concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino aquello que se puede hacer teniendo en cuenta la globalidad del contexto educativo y social donde se desarrolla tal práctica educativa.

No obstante, es frecuente encontrar argumentos del profesorado sobre la imposibilidad de realizar cambios en alguna de las variables metodológicas, ya sea la asignación del tiempo, los agrupamientos o la evaluación. Estos argumentos se apoyan en una desvalorización de los referentes teóricos que aconsejarían estos cambios. Esta forma de actuar evita fijarse en los condicionantes contextuales que impiden el cambio y se convierte en una renuncia implícita a cuestionar las condiciones que lo hacen inviable. Se niega la finalidad de la enseñanza o la concepción psicopedagógica del aprendizaje en lugar de identificar claramente cuáles son los motivos que dificultan el cambio educativo.

### La función social de la enseñanza

Detrás de cualquier propuesta metodológica se esconde una determinada concepción del valor que se atribuye a la enseñanza, así como unas ideas más o menos formalizadas y explícitas respecto a los procesos de enseñar y aprender.

De manera esquemática, y tomando como referente la enseñanza oficial en España a lo largo de este siglo, podríamos

*“¿Para qué educar? ¿Para qué enseñar?  
Ésta es la pregunta capital sin la cual  
ninguna práctica educativa se justifica.  
Las finalidades, los objetivos generales o las  
intenciones educativas constituyen  
el punto de partida primordial  
que determina, justifica y  
da sentido a la intervención pedagógica”*

considerar que, más allá de las grandes declaraciones de principios, la función fundamental que la sociedad ha atribuido a la educación ha sido la de “seleccionar a los mejores” en relación con su capacidad para seguir una carrera universitaria o para obtener cualquier otro título de prestigio reconocido. La mayoría de los esfuerzos educativos y la valoración de unos aprendizajes determinados por encima de otros se han justificado en función del papel que se les atribuye para alcanzar unos *objetivos propedéuticos*, es decir, determinados por su valor a largo plazo con respecto a una capacitación profesional, infravalorando, de este modo, el valor formativo de los procesos de aprendizaje que los alumnos y las alumnas siguen a lo largo de la escolarización.

Acaso el papel de la escuela debe ser exclusivamente selectivo y propedéutico? ¿Debe cumplir otras funciones? Qué duda cabe que ésta es la primera pregunta que tenemos que plantearnos. ¿Cuáles son nuestras intenciones educativas? ¿Qué pretendemos que aprendan nuestros alumnos?

### **El papel de los objetivos educativos**

Un modo de determinar los objetivos o finalidades de la educación consiste en hacerlo en relación con las capacidades que se pretende desarrollar en los alumnos. Existen diferentes formas de clasificar las capacidades del ser humano (Bloom, Gagné, Tyler). La propuesta por César Coll (1986) -que establece una agrupación en capacidades *cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio y autonomía personal* (afectivas), de *relación interpersonal* y de *inserción y actuación social*- tiene la ventaja, en mi opinión, de no atomizar excesivamente lo que sin duda se encuentra fuertemente interrelacionado, al mismo tiempo que muestra la indisociabilidad en el desarrollo personal de las relaciones que se establecen con los otros y con la realidad social. Si tomamos como referencia estos diferentes tipos de capacidades, la pregunta acerca de las intenciones educativas puede concretarse en el tipo de capacidades que debe fomentar el sistema educativo. El pa-

pel asignado hasta ahora a la enseñanza ha otorgado un papel relevante, y casi exclusivo, a las capacidades cognitivas, pero no todas, sino a aquéllas que se han considerado más relevantes y que, como sabemos, corresponden al aprendizaje de los conceptos de las asignaturas o materias tradicionales. En la actualidad, ¿debemos considerar que la escuela también ha de ocuparse de las otras capacidades o bien esta tarea corresponde exclusivamente a la familia o a otras instancias? ¿Acaso es tarea del sistema educativo atender al desarrollo de todas las capacidades de la persona? Si la respuesta es afirmativa y, por consiguiente, creemos que la escuela debe promover la *formación integral* de los alumnos y de las alumnas, hay que concretar inmediatamente este principio general, dando respuesta a lo que debemos entender por autonomía y equilibrio personal, al tipo de relaciones interpersonales a que nos referimos y a qué queremos decir cuando nos referimos a la actuación o inserción social.

La respuesta a estas preguntas es clave para determinar cualquier actuación educativa ya que, se exprese o no, siempre será el resultado de una manera determinada de entender la sociedad y de concebir el papel que las personas tienen en ella. Los enseñantes podemos desarrollar nuestra actividad profesional sin plantearnos el sentido profundo de las experiencias que proponemos y podemos dejarnos llevar por la inercia, la rutina o la tradición. O, por el contrario, bien podemos intentar comprender la influencia que estas experiencias tienen e intervenir para que sean lo más beneficiosas posible para el desarrollo y la maduración de los alumnos y de las alumnas. Pero, en cualquier caso, tener un conocimiento riguroso de nuestra tarea implica saber identificar los factores que inciden en el desarrollo integral de los alumnos. El segundo paso consistirá en aceptar o no el papel que podemos tener en este desarrollo y valorar si nuestra intervención es coherente con la idea que tenemos de la función de la escuela y, por consiguiente, de nuestra *función social* como enseñantes.

### **Los contenidos de aprendizaje y su relación con las intenciones educativas**

Como acabamos de señalar, la determinación de las finalidades u objetivos de la educación, ya sean explícitos o no, es el punto de partida de cualquier análisis de la práctica educativa. Es imposible valorar qué sucede en el aula si no conocemos el sentido último de lo que allí se hace. Pero, al mismo tiempo, las intenciones educativas son tan globales y generales que difícilmente pueden ser instrumentos de actuación práctica en un ámbito tan concreto como el aula. Las intenciones expresadas en los ob-

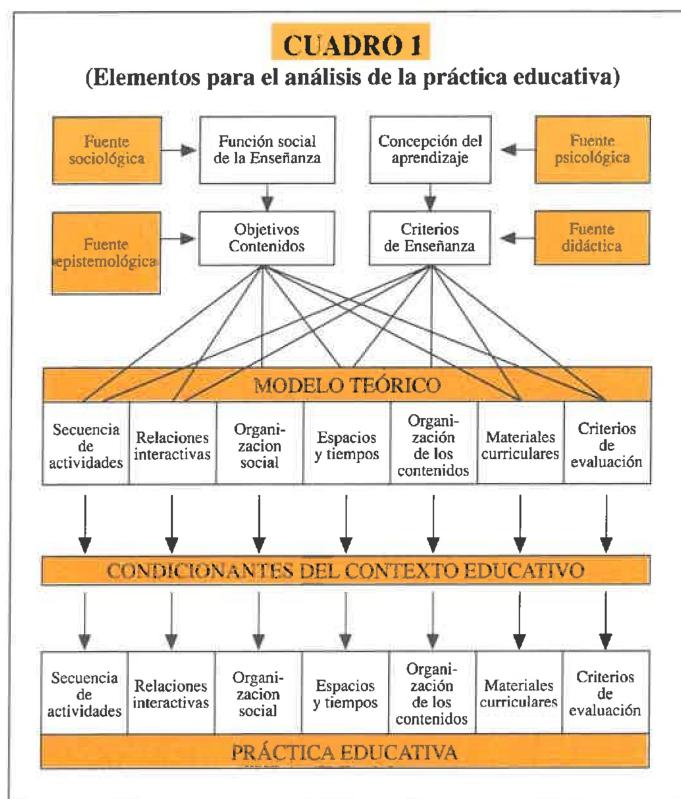
jetivos educativos son imprescindibles y también útiles para realizar el análisis global del proceso educativo a lo largo de todo un curso y, sin duda, durante un ciclo o una etapa. Pero cuando nos situamos en el ámbito del aula, y concretamente en una unidad de análisis válida para entender la práctica que en ella tiene lugar, tenemos que buscar unos instrumentos más concretos. A la respuesta a la pregunta “¿por qué enseñar?” debemos añadir la respuesta a “¿qué enseñamos?”. Los *contenidos de aprendizaje* son el término genérico que define esta pregunta.

Si nos fijamos en la respuesta tradicional al papel de la enseñanza y utilizamos los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) como instrumentos descriptivos del modelo propedéutico que propone, podremos ver que es fácil efectuar una descripción bastante precisa y que va más allá de las definiciones genéricas. Las preguntas para definirlo se concretarían en qué hay que *saber*, *saber hacer* y *ser* en este modelo. Seguramente, la respuesta afirmará que -fíjémonos en la mayoría de los contenidos de los exámenes y, concretamente, de las pruebas de selectividad- por encima de todo hay que “*saber*”, que se necesita algo de “*saber hacer*” y que no es necesario “*ser*”. Es decir, muchos contenidos conceptuales, algunos contenidos procedimentales y escasos contenidos actitudinales. Pero esto, incluso en este modelo, no es así en todos los niveles de escolarización, ni en todos los centros, ni para todo el profesorado.

La discriminación tipológica de los contenidos y la importancia que se les atribuye en las diferentes propuestas educativas nos permiten conocer aquello que se trabaja o aquello que se pretende trabajar. Si analizamos una unidad didáctica podremos conocer los contenidos que se trabajan, por lo que podremos valorar si lo que se hace está en consonancia con lo que se pretende en los objetivos; y también podremos valorar si los contenidos que se trabajan son coherentes con nuestras intenciones educativas.

Pero para efectuar una valoración completa de la unidad didáctica no basta con estudiar la pertinencia de los contenidos, sino que hay que averiguar si las actividades propuestas en tal unidad son las suficientes y necesarias para alcanzar los objetivos previstos. La cuestión que se plantea ahora consiste en saber si aquellos contenidos que se trabajan realmente se aprenden. Aquí es donde debemos situar el otro referente de análisis: la *concepción del aprendizaje*.

### Los procesos de aprendizaje y la atención a la diversidad



y ha implicado en la práctica el mantenimiento de formas tradicionales de actuación en el aula. La aparente paradoja se encuentra en el hecho de que la desconfianza en las aportaciones de la psicología del aprendizaje no ha comportado la no utilización de concepciones sobre la manera de aprender. Aquí es donde aparece la contradicción: no es posible enseñar nada sin partir de una idea de cómo se producen los aprendizajes. No se presta atención a las aportaciones de las teorías sobre cómo se aprende, pero en cambio se utiliza una determinada concepción del aprendizaje. Cuando se explica de cierta manera, cuando se exige un estudio concreto, cuando se proponen una serie de contenidos, cuando se piden unos ejercicios concretos, cuando

se ordenan las actividades de una cierta manera, etc., detrás de estas decisiones se esconde una idea sobre cómo se producen los aprendizajes. Lo más extraordinario de todo es la inconsciencia o el desconocimiento del hecho de que, cuando no se utiliza un modelo teórico explícito, también se actúa bajo un marco determinado teórico. En cierto modo, sucede lo mismo que hemos apuntado al referirnos a la función social de la enseñanza: el hecho de que no se exprese no quiere decir que no exista. Detrás de cualquier práctica educativa siempre hay una respuesta a "por qué enseñamos" y "cómo se aprende".

Pues bien, si partimos del hecho de que nuestra actuación educativa es inherente a una determinada concepción sobre el aprendizaje, será lógico que aquélla esté lo más fundamentada posible. Hace más de cien años que existen estudios y trabajos experimentales sobre los procesos de aprendizaje. Nuestro conocimiento del tema es lo bastante exhaustivo y profundo para poder estar seguros de bastantes cosas. El hecho de que no exista una única corriente psicológica ni consenso entre las diversas corrientes de investigación sobre los procesos de aprendizaje no puede hacernos perder de vista que sí hay una serie de principios en los cuales las diferentes corrientes sí están de acuerdo: los aprendizajes dependen de las características singulares de cada uno de los aprendices; corresponden, en gran medida, a las experiencias que cada uno ha vivido desde su nacimiento; la forma en que se aprende y el ritmo del aprendizaje varían según las capacidades, motivaciones e intereses de cada uno de los alumnos y alumnas. Son acuerdos o conclusiones que todos los enseñantes hemos constatado en nuestra práctica docente. De ellos se desprende un enfoque pedagógico que debe contemplar la *atención a la diversidad* del alumnado como eje vertebrador de la práctica educativa.

#### **La concepción constructivista sobre los procesos de aprendizaje**

Si bien una primera aproximación al conocimiento del cómo se aprende nos permite llegar a la conclusión de que los modelos de enseñanza han de ser capaces

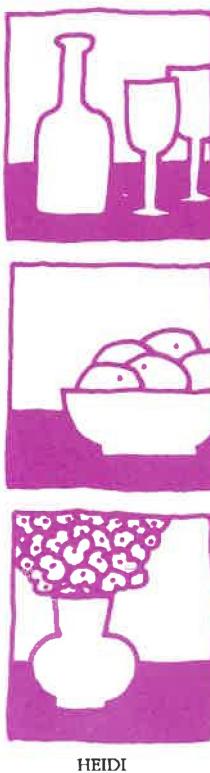
**"Es frecuente encontrar argumentos sobre la imposibilidad de realizar cambios en alguna de las variables metodológicas. Esta forma de actuar evita fijarse en los condicionantes contextuales que impiden el cambio y se convierte en una renuncia implícita a cuestionar las condiciones que lo hacen inviable"**

de atender a la diversidad del alumnado, existe una serie de principios psicopedagógicos en torno a la concepción constructivista del aprendizaje suficientemente contrastados de forma empírica que, como veremos, son determinantes en el establecimiento de pautas y de criterios para el análisis de la práctica y de la intervención pedagógicas.

La concepción constructivista sobre cómo se producen los procesos de aprendizaje (Coll, 1986 y 1990; Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala, 1993; Mauri, Solé, Del Carmen y Zabala, 1990), partiendo de la naturaleza social y socializadora de la educación escolar y del acuerdo constructivista que desde hace unas décadas se observa en los ámbitos de la psicología del desarrollo y del aprendizaje, integra una serie de principios que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de los conocimientos.

En esta explicación, se asume que nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de *esquemas de conocimiento*. Dichos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. A lo largo de la vida, estos esquemas se revisan, se modifican, se vuelven más complejos y adaptados a la realidad y más ricos en relaciones. La naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende de su *nivel de desarrollo* y de los *conocimientos previos* que ha podido ir construyendo. La situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos escolares.

Ahora bien, para que este proceso se desencadene, no basta con que los alumnos se encuentren ante contenidos para aprender. Es necesario que ante éstos puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus esquemas, comprobar que el resultado tiene cierta coherencia... Cuando sucede todo esto -o en la medida en que sucede- podemos decir que se está produciendo un *aprendizaje significativo* de los contenidos presenta-



HEIDI

dos. O, dicho de otro modo, se están estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognoscitiva del alumno y lo que se le ha enseñado. En la medida en que pueden establecerse dichas relaciones, es decir, cuando la distancia entre lo que se sabe y lo que ya se tiene que aprender es adecuada, cuando el nuevo contenido tiene una estructura que lo permite, y cuando el alumno tiene cierta disposición para llegar al fondo, para relacionar y sacar conclusiones (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), su aprendizaje es un aprendizaje significativo y funcional. Cuando estas condiciones son deficitarias o no están presentes, el aprendizaje que se realiza es más superficial y, llevado al límite, puede ser un aprendizaje mecánico, caracterizado por el escaso número de relaciones que pueden establecerse con los esquemas de conocimiento presentes en la estructura cognoscitiva y, por consiguiente, fácilmente sometido al olvido.

Volvamos de nuevo al ámbito de la enseñanza. En la concepción constructivista del aprendizaje el papel activo y protagonista del alumno no se contrapone a la necesidad de un papel igualmente activo por parte del enseñante. Él es quien pone las condiciones para que la construcción del aprendizaje que hace el alumno sea más amplia o más restringida, se oriente en un sentido o en otro, a través de la observación de los alumnos, de la ayuda que les proporciona para que aporten sus conocimientos previos, de la presentación que hace de los contenidos, mostrando sus elementos nucleares, relacionándolos con lo que los alumnos saben y viven, proporcionándoles experiencias para que puedan explorarlos, contrastarlos, analizarlos conjuntamente y de forma autónoma, utilizarlos en situaciones diversas, evaluando la situación en su conjunto y modificándola cuando lo considera necesario, etc. Dicho de otro modo: la naturaleza de la intervención pedagógica establece los parámetros en los que se puede mover la *actividad mental* del alumno, pasando por momentos sucesivos de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio (Coll, 1983). Así pues, la intervención pedagógica se concibe como una ayuda ajustada al proceso de construcción del alumno.



**“Si analizamos una unidad didáctica podremos conocer los contenidos que se trabajan, por lo que podremos valorar si lo que se hace está en consonancia con lo que se pretende en los objetivos”**

La concepción constructivista, de la cual lo mencionado anteriormente no es más que un apunte, parte de la complejidad intrínseca de los procesos de enseñar y aprender y, al mismo tiempo, de su potencialidad para explicar el desarrollo de las personas. A pesar de todas las preguntas que aún quedan sin responder, es útil porque permite formular otras nuevas, responderlas desde un marco coherente y, especialmente, porque ofrece criterios para avanzar en la práctica educativa.

### Algunas consecuencias para la práctica educativa de las distintas posiciones teóricas

En el cuadro 1 he relacionado las diferentes variables que configuran la práctica educativa con los modelos teóricos de los métodos y con los referentes que determinan las tomas de decisión. En dicho cuadro se situaban los dos referentes básicos para el análisis de la práctica educativa, pero sin concretarlos. En relación con ésta, y en términos genéricos, el modelo educativo denominado tradicional ha marcado y condicionado la forma de enseñar a lo largo de los diversos siglos y ha llegado a nuestros días en un estado de salud notable. Si completamos el cuadro 1 con el cuadro 2 con relación a este modelo tradicional, respondiendo a las preguntas que determinan ambos referentes, veremos que tendríamos que situar como función fundamental de la enseñanza la *selectiva* y *propedéutica*, y que su concreción estaría en consonancia con unos objetivos que dan prioridad a las *capacidades cognitivas* por encima de las demás capacidades. Por consiguiente, los contenidos prioritarios que se desprenden serían básicamente *conceptuales*. Si nos situamos en el otro referente (la concepción del aprendizaje), veremos que tiene una interpretación principalmente *acumulativa* y que los criterios que se desprenden son los de una enseñanza *uniformadora* y esencialmente *transmisiva*.

Si proseguimos con la lectura del cuadro 2 e intentamos dar respuesta a las diferentes variables que se deducen de la combinación de ambos referentes, podremos llegar a un modelo teórico cuya secuencia de enseñanza y aprendizaje debe ser, lógicamente, la *clase magistral*, ya

*"Aquí es donde aparece la contradicción: no es posible enseñar nada sin partir de una idea de cómo se producen los aprendizajes. No se presta atención a las aportaciones de las teorías sobre cómo se aprende, pero en cambio se utiliza una determinada concepción del aprendizaje"*

que es la que corresponde de manera más apropiada a unos objetivos de carácter cognitivo, a unos contenidos conceptuales y a una concepción del aprendizaje como proceso acumulativo a través de planteamientos didácticos transmisivos y uniformadores. Bajo esta concepción, las relaciones interactivas se pueden limitar a las unidireccionales (de profesor a alumno) de carácter directivo. Puesto que la forma de enseñanza es transmisiva y uniformadora, los tipos de agrupamiento se pueden circunscribir a actividades de gran grupo. Por el mismo motivo, la distribución del espacio puede reducirse a la convencional de un aula por grupo, con una organización por filas de mesas o pupitres. En cuanto al tiempo, no es necesario adecuarlo a otros condicionantes aparte de los organizativos. Por lo tanto, es lógico establecer un módulo fijo para cada área con una duración de una hora. El carácter propedéutico de la enseñanza, orientada de forma exclusiva a la preparación para los estudios universitarios y, por consiguiente, ligada a las disciplinas convencionales, hace que la organización de los contenidos respete únicamente la lógica epistemológica de las materias. Puesto que los contenidos prioritarios son de carácter conceptual y el modelo de enseñanza es transmisor, el libro de texto es el mejor medio para compendiar los conocimientos. Finalmente, la evaluación, en su calidad de herramienta para reconocer a los más preparados y seleccionarlos en su camino hacia la universidad, debe tener un carácter sancionador centrado exclusivamente en los resultados.

En cambio (ver cuadro 3), si los referentes para la determinación del modelo de intervención pedagógica varían, de manera que la función social de la enseñanza amplía sus perspectivas y adquiere un papel más global que abarque todas las capacidades de las personas desde una propuesta de *comprehensividad* y de *formación integral*, y la concepción del aprendizaje que las fundamenta es la constructivista, nos veremos impulsados a contemplar *todas las capacidades* y, consecuentemente, los diferentes tipos de contenido en el contexto de una enseñanza que debe atender a la *diversidad* del alumnado en procesos autónomos de *construcción* del conocimiento.

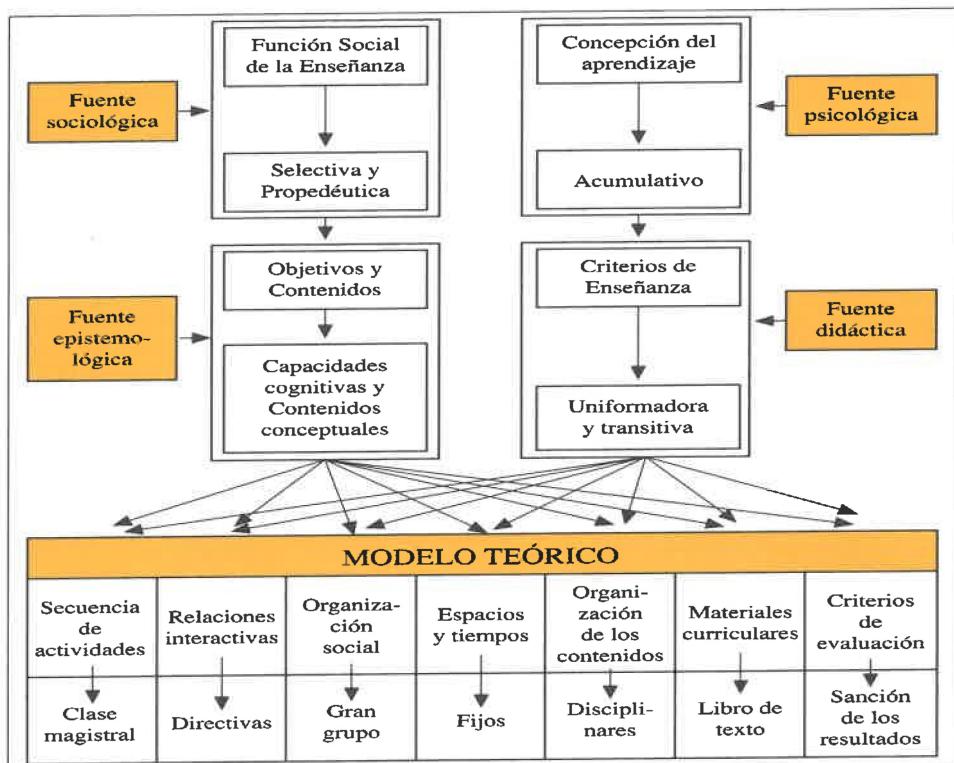
Cuando la función social que se atribuye a la enseñanza es la *formación integral* de la persona y la concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es *constructivista* y de *atención a la diversidad*, los resultados del modelo teórico no pueden ser tan uniformes como en el modelo tradicional. La respuesta es mucho más compleja y obliga a interpretar las características de las diferentes variables de manera mucho más flexible. No existe una única respuesta. Puesto que la importancia relativa de los diferentes objetivos y contenidos, las características evolutivas y diferenciales del alumnado y el propio talante del profesorado pueden variar, la forma de enseñanza no puede limitarse a un único modelo. Así pues, la búsqueda del "modelo único", del "método ideal" que sustituya al modelo tradicional, no tiene ningún sentido. La respuesta no puede reducirse a unas simples consignas generales. Hay que introducir, en cada momento, las acciones que se adapten a las nuevas necesidades formativas que surgen constantemente, huyendo de los estereotipos o de los apriorismos. El objetivo no puede ser la búsqueda de "la fórmula magistral" sino la mejora de la práctica educativa. Pero esto no será posible sin el conocimiento y el uso de unos marcos teóricos que nos permitan llevar a cabo una verdadera reflexión sobre esta práctica que haga que la intervención sea lo menos rutinaria posible y que actuemos según un *pensamiento estratégico* que haga que nuestra intervención pedagógica sea coherente con nuestras intenciones y con nuestros saberes profesionales.

(\*) Antoni Zabala es profesor de educación secundaria y director de AULA de Innovación Educativa (teléfono de contacto: 93-408 14 55).

## Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- COLL, C. (1983): "La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje", en C. COLL (ed.): *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid. Siglo XXI.
- COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona. Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña.
- COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLE, I.; ZABALA, A. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó (Biblioteca de Aula, 2).
- MAURI, T.; SOLÉ, I.; DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1990): *El currículum en el centro educativo*. Barcelona ICE/UB Horisori.

**CUADRO 2**  
**(El modelo tradicional de enseñanza)**



**CUADRO 3**  
**(El modelo constructivista de la enseñanza)**

