

debate

Texto y negociación de significados en el aula*

Gabriela Ynclán

Las formas de discurso compartidas sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación.

Jerome S. Bruner

Los niños aprenden desde muy pequeños a darle sentido a los actos propios y ajenos, a interpretar el mundo que los rodea y a proporcionarle significado a su vida en sociedad.

Esto va dándoles la competencia para desenvolverse dentro de una cultura y la herramienta para lograrlo es el lenguaje. Esta es una síntesis apretadísima de lo que Bruner¹ plantea y argumenta de manera amplia, sobre el sentido, el significado y papel que juega en todo ello el lenguaje.

Hoy, desde el enfoque comunicativo y funcional se pretende que el niño

en la escuela, desarrolle una serie de competencias comunicativas² que tienen que ver con su actuación social y cultural y por lo tanto dejan fuera los enfoques memorísticos de datos y academicista de definiciones formales cuyo contexto es solamente el aula y el examen.

Creo que muchas de las proposiciones brunerianas pueden aportar al enfoque actual de la enseñanza de la lengua, avances para el trabajo escolar, tal es el caso de la llamada *negociación de significados* que Bruner describe como un acto natural del niño, una interacción que lo lleva a interpretar la cultura en la cual se

* Este artículo contiene una serie de propuestas surgidas a partir del trabajo de investigación *El rescate de significado y la interpretación del sentido en el texto. Una propuesta escolar*, auspiciado por la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

¹ Psicólogo estadounidense que desarrolla en la psicología el enfoque sobre la construcción del significado (Bruner, 1991).

² Competencias comunicativas dentro del enfoque se manejan como lo adecuado para cada contexto. Se marcan cuatro competencias comunicativas: gramatical, reglas socioculturales de uso que dependen de factores contextuales, discursivo y estratégico (Cots, 1995).

desarrolla, como una necesidad para encontrar el sentido del mundo que lo rodea (Bruner, 1991). Todo ello a partir de que el niño interactúa por medio del lenguaje, comparte significados públicamente al entrar en procesos constantes de interpretación y negociación social.

Platicar la experiencia en forma de historias cotidianas es una manera de buscar significado a lo que se hace, aprender a argumentar una petición, entender la diferencia entre el ayer, hoy o mañana, son momentos de esta negociación que conforman la vida de un niño. Hace tiempo leí un libro que habla de la negociación de significados de una manera sencilla, profunda y amena, uno de los mejores libros que he encontrado para argumentar, sin argumentar esto que plantea Bruner: *El diario lingüístico de una niña*, de un italiano, Raffaele Simone³. Este autor, hace, además, una profunda crítica a la falta de sensibilidad de muchos maestros para captar estos procesos naturales, y de cómo la escuela no sólo los limita y reprime, sino que autoritariamente impone significados, los cuales en muchas ocasiones resultan incomprensibles y absurdos al niño.

Este artículo trata de rescatar el proceso natural de negociación y proponerlo como una estrategia para trabajar uno de los aspectos comunicativos en el aula: la lectura como interpretación de texto

³ *El diario lingüístico de una niña* es un libro accesible a cualquier lector que ilustra a través de las pláticas del autor con su hija, una niña de seis años, estos procesos de negociación de la lengua (Simone, 1992).

y rescate de significado, sin perder de vista que en cualquier aspecto de la comunicación que se trate, necesariamente se acude a los otros aspectos, es decir, aunque la estrategia sea de interpretación de texto, acude a la *producción de texto* como una manera para darle sentido a su experiencia y desarrollar su imaginación, a la *reflexión sobre la lengua* como apropiación de las claves: textuales gramaticales de carácter léxico (significado formal de la palabra), las sintácticas (sentido que las ideas adquieren de acuerdo a la construcción de la oración) y las semánticas (connotación de las palabras; el sentido de una palabra de acuerdo al contexto e intención con que se maneja, que puede ser directo o figurado). Tanto estas claves, como otras de tipo estructural, sirven a la interpretación y producción de texto y a la *expresión oral* como otra forma de compartir y negociar significados, de expresar las ideas empáticamente y comunicarse teniendo en cuenta la interacción del sentido en el discurso.

La negociación de significados y el texto

La lectura vista así, presupone trabajar con los niños sin imponerles una interpretación adulta, sino permitiéndoles interactuar con el texto, preparándolos para que logren la competencia lectora.

El trabajo consiste en crear una serie de estrategias que lleven al alumno a entender y utilizar de manera consciente los diferentes niveles de la interpretación de texto y dentro de cada estrategia como parte funda-



mental entra la negociación de significados. Se entiende por estrategia no una actividad cualquiera o un simple ejercicio con el que el alumno debe cumplir obligatoriamente. “Señala los verbos en presente”, “marca con azul las ideas principales” o “contesta el siguiente cuestionario después de leer el texto”, no son estrategias, ni técnicas, ya que no justifican proceso alguno, su único objetivo pareciera ser el cumplimiento del programa o el llenado del libro de texto. Una estrategia se planea, se piensa con un fin, es parte de un proceso que conduce a la apropiación del conocimiento y no a cumplir una tarea. Una estrategia lleva en sí otras estrategias, aquellas que el niño puede desarrollar para lograr dicha aprehensión. De ahí la diferencia entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Voy a plantear una estrategia muy sencilla, que los maestros seguramente han utilizado y que quiero poner como ejemplo para explicar la negociación de significados en el aula.

La maestra(o) ha propuesto a los alumnos de sexto año la lectura de un cuento corto, *Omnisciencia*, de la escritora mexicana Sabina Berman. Desde luego, es una lectura muy agradable, recuérdese que la lectura es ante todo placer y no hábito, cercana al mundo de significaciones de los niños⁴. La maestra propone entonces a sus alumnos que lean el texto, cuantas veces quieran y necesiten para entenderlo,

⁴ Mundo de significaciones desde el aprendizaje operatorio tiene que ver con los intereses, necesidades y expectativas del niño, pero también con sus conocimientos y saberes previos, con su cosmovisión y valores, su lenguaje y otras formas de expresión.

que traten de encontrar el significado de las palabras “raras” (si las hay) por el contexto, evitando cuanto puedan acudir al diccionario y realicen la siguiente actividad: un ejercicio que llamo de *contextualización*⁵ y que, en este caso, consiste en rescatar solamente sentidos figurados, aunque la contextualización abarca mucho más. Las estrategias que lleven al alumno a interpretar sentidos figurados son importantes porque éste tendrá constantemente que enfrentarse con ellos; existen muchísimos textos que los manejan.

El cuento con el que trabajará la maestra la estrategia de *contextualización*, está estructurado por varios sentidos figurados que parecieran contraponerse con oraciones de sentido directo.

Omnisciencia

Te miro, me miras. En China se rompe un plato.

Pongo mi mano sobre tu mano. En Gibraltar llueve sin prisa entre la luna del cielo y la luna del mar.

Dices te amo. Picasso traza un garbato genial en la espalda desnuda de un ángel.

Y sobre nuestras cabezas. El cielo se llena de pájaros.

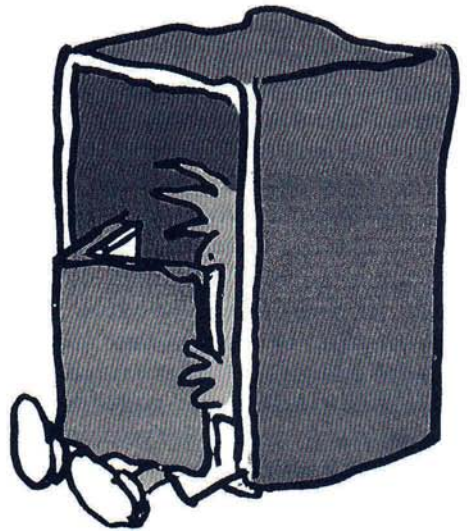
Sabina Berman

⁵ “Contextualizar es uno de los niveles de trabajo de interpretación con el texto en donde a partir del texto se piensa en situaciones reales o virtuales, cuando se aporta al texto una información conocida por el lector. Se contextualiza cuando se captan ciertos sentidos figurados que sirven a la interpretación del sentido general del texto y cuando se infiere a partir de esto.” (Yncán, 1996).

Como se ve no es un texto fácil, está lleno de sentidos para ser interpretados, de significados por descubrir. De inicio el título *Omnisciencia*, palabra poco común en el vocabulario de un alumno de sexto año, lo cual seguramente hará necesario buscar en el diccionario, pues por contexto no dice mucho.

Omnisciencia: “Atributo que consiste en saberlo todo. Como Dios”. Después de encontrar la definición será necesario reinterpretarla, las definiciones formales del diccionario por lo regular no quedan claras a los niños.

Tal vez la maestra pregunte si alguien conoce quién es Picasso y en dónde está Gibraltar, pero si nadie lo supiera, tampoco será necesario detenerse demasiado en esto, pues para fines de este texto literario, que no pretende enseñar geografía sino provocar un sentimiento, basta saber que



es un lugar lejano, tan lejano como China, e inferir que Picasso puede ser un pintor, un dibujante o un niño que traza un garabato en la espalda de un ángel.

Ahora la maestra propone hacer una interpretación:

¿Qué quieren decir para ti, las siguientes frases? Explica lo que te imaginas cuando las lees. No te quedes sin decir qué entiendes, o qué no, de cada una. Di lo que se te ocurra. Piénsalo en relación con la idea que te dio la lectura de todo el cuento.

— Te miro me miras. En China se rompe un plato.

— Pongo tu mano sobre mi mano. En Gibraltar llueve sin prisa entre la luna del cielo y la luna del mar.

— Y sobre nuestras cabezas. El cielo se llena de pájaros.

Las interpretaciones van a ser variadas. Habrá alumnos que sólo logren interpretar textualmente (pueden ser los más si no han desarrollado estrategias de interpretación). Piénsese que es un ejercicio difícil; en este caso el alumno tiene que establecer relación entre los sentidos directos y figurados de cada frase y, por lo tanto, deberá tener, por lo menos, una noción de qué es un *sentido figurado* por lo que cabe aclarar: no sería conveniente trabajar este ejercicio con alumnos de grados anteriores, a menos que tengan los suficientes referentes para lograrlo; en cambio los alumnos de secundaria, cualquiera que sea su grado, podrán trabajar éste y algún texto más complicado. El alumno deberá en-



tonces darse cuenta que las frases no pueden ser interpretadas de manera literal o directa y que existe una relación con la frase que las antecede, que sí es directa, aunque ambas parezcan afirmaciones inconexas.

Si el alumno no logra lo anterior y sólo llega a una interpretación textual, dirá que no entiende qué tiene que ver el hecho de que dos personas se miren, con que en China se rompa un plato. Y poner la mano sobre el otro está muy bien, pero por qué se habla de Gibraltar, o simplemente pensará que cada oración es una afirmación que no se relaciona con la otra (esto sucede con frecuencia al inicio, cuando se plantean este tipo de ejercicios con los alumnos).

Sin embargo, habrá alumnos que logren otra interpretación. Tal vez uno diga que se habla de China porque ahí existe mucha porcelana y la porcelana se rompe con facilidad y mirarse

cuando uno está enamorado es como romper un plato de porcelana. Otro alumno, quizá piense que las frases dicen algo como: Mientras nosotros estamos mirándonos, en otro lugar muy lejano, pasan cosas totalmente diferentes y cuando alguien se toma de la mano, en algún país del mundo, llueve despacito, en la noche porque hay luna y no sol en ese mar que refleja la luna.

Y un alumno de esos que ya casi son lectores competentes interpretará: Cuando la gente está enamorada, no le importa lo que sucede en otra parte porque trae la cabeza revuelta y las ideas volando como pájaros en el cielo.

Y otro proponga: Creo que el cielo se llena de pájaros porque aquí es primavera, mientras en el otro continente llueve. ¿Y eso qué tiene que ver con el amor? —puede preguntar la maestra u otro alumno—. Pues que en México se ama diferente que en Gibraltar. ¿Y lo del ángel? —dice otro alumno—. ¿Por qué eso ni lo preguntó?

Bueno, ahora que ya escucharon diferentes interpretaciones —aclarará la maestra—. Piensen en el ángel. ¿Por qué tiene un garabato genial dibujado? ¿Se fijaron que es genial?

El objetivo de la negociación de significados no es llegar a un acuerdo, sino confrontarlos, compartir sentidos, tratar de entenderlos, dejarse convencer o convencer a los otros, o no convencer, ni convencerse y seguirle dando vueltas al texto.

Es descubrir que existen diferentes lecturas y que todas pueden ser válidas desde diversas visiones, pero también

es posible dar y recibir ideas; enriquecerse con aquello que otros lectores ven y tal vez uno no pudo descubrir.

¿Y qué fue lo que realmente quiso decir la autora del cuento? Los buenos escritores de textos narrativos, poéticos o teatrales, no dan significados explícitos, sólo abren posibilidades de interpretación. Existen cantidad de ejemplos que nos muestran cómo un escritor descubrió, a partir de sus lectores, cosas nunca pensadas por él. Juan Rulfo se maravillaba con la gran cantidad de ensayos que los lectores hicieron sobre *Pedro Páramo*, declaraba que nunca imaginó tantas posibilidades de interpretación en su texto.

Creo que un buen texto literario es una gama de posibilidades de interpretación para cada lector, sin que por ello se pierda la esencia o el sentido del autor.

El ejemplo aquí planteado es un ejercicio hipotético que contempla sólo un nivel de la interpretación de texto: el del sentido figurado que pertenece a la contextualización.

El trabajo con un texto puede abarcar otros niveles, hasta agotarlo: la intertextualización, la subtextualización y la resignificación, niveles en los cuales no es posible abundar aquí, pero que he trabajado en otro texto (Ynclán, 1996).

Deseo entonces dejar claro que la negociación de significados no se reduce a un debate o una discusión entre los alumnos, aunque éste, necesariamente se dé. Es entender desde el que lee y expone, lo que éste interpretó. Es enriquecerse con diferentes *significaciones* (significados propios

de cada sujeto), es aprender a detenerse en cada rincón del texto guiado por los ojos del otro. En la negociación el lector siempre descubre algo que no vio, esto lo socializa.

La negociación de significados puede permitir al alumno entender las diferentes lecturas de un texto, comparar su proceso y aclarar cuestiones que su sola interrelación con el texto no le permitió. Por lo mismo es un paso importante en cualquier estrategia o conjunto de ellas que se utilice en el aula, no sólo en la lectura, sino en general en cualquier proceso de comunicación.

Bibliografía

- Bruner, Jerome, (1991), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- Cots, María, (1995), "El desarrollo de la competencia comunicativa oral", *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, No. 3, Barcelona.
- Simone, Rafaele, (1992), *Diario lingüístico de una niña ¿qué quiere decir maistock?*, (col. Hombre y Sociedad), Barcelona: Gedisa.
- Ynclán, Gabriela, (1996), *Textos: castillos posibles*, México: Fundación SNTE para la Cultura de Maestro Mexicano (en prensa).



teoría

Constructivismo y práctica educativa escolar*

Segunda parte

Rosario Ortega, Alfonso Luque y Rosario Cubero

Lo que implica una concepción constructivista para la práctica educativa

Si analizamos lo que se viene proponiendo y haciendo en la educación escolar desde hace algunos años, encontramos que es posible reconocer un conjunto de prácticas coherentes con una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje tal como la acabamos de presentar. Desde la reflexión sobre esas prácticas es posible explicitar y sistematizar algunas ideas que puedan ser útiles para orientar la enseñanza y la formación inicial y permanente del profesorado. Lo difícil no es elaborar una interpretación coherentemente constructivista de la enseñanza y el aprendizaje,

sino cómo traducirla en prácticas efectivas. Preguntarnos por las implicaciones del constructivismo en el aula es preguntarnos cómo incide en la acción del profesorado.

Durante algún tiempo en España parece como si se hubiese intentado la vía de explicar en cursos y publicaciones algunas de las ideas centrales de los modelos y teorías constructivistas. Como si *saber* algo acerca del constructivismo hiciese *ser* constructivista y como si *ser* constructivista significase *enseñar* de modo eficiente. Este tipo de intervenciones podría modificar sustancialmente las prácticas reales en el aula si ese *saber* permitiese realmente una mejor comprensión de la enseñanza y el aprendizaje y facilitase el ajuste de la ayuda educativa. Pero mucho nos tememos que se trate de un *saber* aprendido, en su caso, de modo poco significativo y su efecto más notable haya sido tan sólo la difusión de la *jerga constructivista*, no siempre acompañada

* Este artículo es una versión del capítulo "Constructivismo y práctica escolar" publicada en M.J. Rodrigo y J. Arnay (coord.), *La construcción del conocimiento escolar. Ecos de un debate*, Barcelona: Paidós, 1995.

da de actitudes positivas de aceptación hacia las propuestas derivadas de las propias concepciones constructivistas. Sin embargo, el reto es, precisamente, evitar el riesgo de quedarnos en la *jerga* olvidando los planteamientos de partida y el objetivo de renovación de la práctica educativa.

Para ser coherentes, la puesta en práctica debería partir de un saber, un saber hacer y unas actitudes contruidos por el mismo profesorado a resultas de la reflexión sobre problemas relacionados con sus propios modos de enseñar y con las dificultades de aprendizaje de sus alumnos. De poco sirven los cursos y los discursos de los expertos sin la implicación personal del profesorado en el cambio profesional. Esta implicación supone una disposición favorable, es decir, un cierto grado de entusiasmo por la enseñanza, aunque no basta el activismo voluntarioso en el que muchos maestros han agotado sus energías y sus deseos de innovación.

El interés activo y la reflexión del profesorado deben encontrarse con ayudas que le sirvan para evaluar y planificar su acción docente; por ejemplo, conceptos útiles para analizar lo que sucede en el aula, procedimientos para traducir las intenciones educativas en propuestas de actividades para el alumnado, métodos para seleccionar, modificar o elaborar materiales didácticos, etcétera. No es pretender que el profesorado haga profesión de fe constructivista, sino dar la oportunidad de elaborar los recursos conceptuales y metodológicos que sepa manejar y pueda usar

para afrontar los retos de la enseñanza, ajustando eficazmente la ayuda educativa que presta a sus alumnos. Del éxito de esa iniciativa resultará, o no, el necesario cambio de actitudes que debe también acompañar a todo cambio en las prácticas.

Un planteamiento constructivista implica promover experiencias a través de las cuales el profesorado, con la ayuda necesaria, se capacita en el manejo de la ayuda educativa. Antes de entrar a detallar algunas ideas que quizás puedan ser útiles para ese proceso de capacitación, es oportuno señalar la existencia de dos niveles de organización de la ayuda educativa, cada uno de los cuales requiere del profesorado diferentes competencias. Uno, el más obvio, es el de la relación directa con el alumnado en el desarrollo de las actividades educativas; sin duda, la enseñanza es el día a día en el aula y, en este plano, la capacitación consiste, por ejemplo, en mejorar las estrategias comunicativas, o las de regulación de la participación y el control de los alumnos en las actividades de aprendizaje. El otro nivel de organización de la ayuda, no menos importante que el anterior, es el relativo al diseño y planificación de la enseñanza, en aquellos aspectos que son competencia del profesorado, y requiere igualmente el dominio de conocimientos y procedimientos específicos. A continuación veremos, en primer lugar, las implicaciones de la perspectiva constructivista en la planificación de la enseñanza y, después, en la capacitación para la interacción en el aula.



Foto: Alfredo García

La planificación de la enseñanza desde una perspectiva constructivista

Planificar la enseñanza es decidir de antemano qué enseñar, cuándo enseñar y cómo enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar; es pensar y adoptar las decisiones curriculares. Aunque la planificación de la enseñanza no es una responsabilidad que recaiga por completo en el profesorado, en un modelo constructivista éste deviene exigido a tomar decisiones relativas al qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Decisiones que se deben adaptar progresiva y flexiblemente a las características y necesidades de los alumnos. Esta opción por la enseñanza adaptativa es coherente con todos los postulados constructivistas enunciados previamente: centra la enseñanza en el alumno, subordina las secuencias de con-

tenidos y las metodologías didácticas a los principios de individualización y funcionalidad del aprendizaje, supone al profesor el papel de mediador del currículum, etcétera. Pero la libertad del profesorado ante el currículum varía según qué aspectos deba concretar. A un determinado nivel, la selección y secuenciación de los contenidos, el qué y cuándo enseñar y evaluar son decisiones en las que pesan razones sociales y culturales ajenas a las concepciones constructivistas. La intervención del profesorado en tales decisiones es limitada, su participación en la planificación de estos aspectos está muy guiada *desde arriba*. En otros, sin embargo, se le sugiere que tome decisiones relevantes. Por ejemplo, en el sistema educativo español, que sigue un modelo curricular que podemos considerar

constructivista desde el punto de vista de las intenciones, al profesorado le corresponde trasladar al centro escolar y al aula las intenciones y contenidos curriculares y la elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Se le pide que participe en la elaboración de documentos en los cuales y a través de los cuales asume esas intenciones y contenidos y se compromete a desarrollar una práctica acorde con los supuestos constructivistas implícitos en los documentos prescriptivos. Esa traducción de los proyectos en prácticas concretas coherentemente constructivistas se hace sobre todo a través de la metodología de enseñanza, del cómo enseñar y evaluar. El Diseño Curricular Base (DCB) orienta sólo de un modo muy general las decisiones concernientes al cómo enseñar y evaluar, cuya con-

creción corresponde, en gran medida, al profesorado.

Pero, mientras que al adaptar los contenidos el profesorado los puede seleccionar a partir de un material bastante elaborado y con múltiples referencias y modelos, al elegir la metodología de enseñanza y al diseñar actividades concretas se encuentra con que la responsabilidad de la elaboración y de las decisiones le corresponde más directamente. La participación del profesorado en la planificación de estos otros aspectos tiene menos apoyos y directrices; cuenta con algunas ejemplificaciones, pero no mucho más. Para esta tarea se le pide no sólo que adapte e interprete el DCB, sino que sea crítico y reflexivo, que trabaje en equipo y que esté al día en las didácticas de los distintos dominios. Por supuesto que hay profesores capaces de asumir esa responsabilidad y desempeñarla con brillantez, pero no todo el profesorado es igual. La reforma, en tanto que proceso de cambio que ha propiciado el acceso a nuevas influencias intelectuales y ha ofrecido la oportunidad de experimentar algunas innovaciones, ha sido y es un factor de renovación de las prácticas pedagógicas; pero en sí no es un requisito ni una garantía suficiente de mejora de las prácticas, ni mucho menos una garantía de práctica constructivista. No es suficiente para garantizar la generalización de la enseñanza acorde con los principios constructivistas porque, en la misma medida en que quedan encauzadas *desde arriba* las decisiones relativas al qué y cuándo enseñar, el profesora-

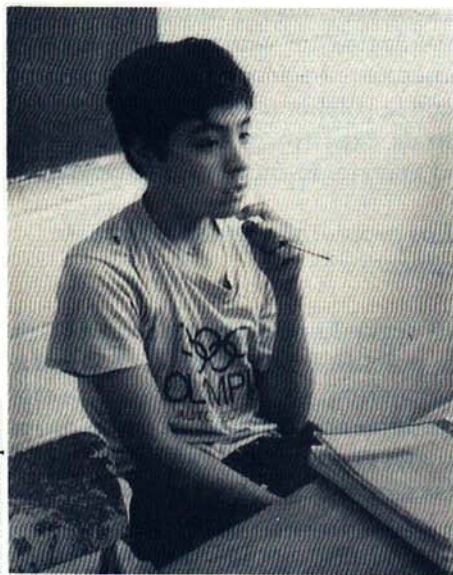


Foto: Rocío Espinosa

do se queda sin referentes definidos cuando debe tomar sus decisiones acerca de cómo enseñar, al hacer su programación concreta de aula y su Proyecto Educativo de Centro.

Por otro lado, los desajustes entre la planificación relativa a las intenciones y contenidos y la planificación de la metodología de trabajo en el aula es sobre todo un problema de dominio de los recursos didácticos, un problema de preparación profesional. Cuando el profesorado bien motivado ha tenido razonables posibilidades de adquirir los recursos para resolver con acierto los problemas metodológicos relacionados con el ajuste de la ayuda a las necesidades de su alumnado y, allí donde el trabajo de planificación se desarrolla en equipo, las dificultades no son insalvables. Pero no en todos los casos ésto es así. Los problemas de coherencia con los planteamientos constructivistas llegan cuando se desfiguran las programaciones de aula, cuando una parte del profesorado, inhábil para acceder a esas ayudas, huérfano de orientaciones que pueda seguir con seguridad, perplejo ante los cambios y las nuevas palabras e insatisfecho con su práctica cotidiana, cumple en lo imprescindible con las nuevas exigencias curriculares como con una rutina sin interés y mantiene impertérrito su docencia como antaño, o sustituye mecánicamente unas actividades por otras, o se refugia en la fidelidad a los libros de texto. Entonces es cuando se rompe la coherencia en la planificación, se produce un estancamiento en la práctica y se eclipsan en el aula las innovaciones



Foto: Rocio Espinosa

aportadas por la concepción constructivista. En definitiva, la ayuda que el profesorado puede necesitar en relación con sus cometidos en la planificación de la ayuda educativa debe orientarse hacia la constitución y consolidación de equipos docentes que cuenten, al principio de su andadura, con la colaboración y el asesoramiento de expertos en planificación y en el manejo de recursos didácticos.

Los procedimientos de influencia educativa

El segundo nivel de organización de la práctica fundamentada en el constructivismo se centra en los procesos de influencia educativa a través de los cuales el profesorado ajusta las distintas modalidades de ayuda pedagógica a las necesidades de sus alumnos, y si bien el profesorado dispone de una

cierta metodología de planificación, que define distintos niveles de concreción curricular y una distribución de competencias que le asigna la programación de aula, no dispone, de momento, de orientaciones precisas sobre cómo articular, de un modo al mismo tiempo versátil y eficaz, el ajuste de la ayuda en función de las características de los alumnos y de los contenidos a enseñar. Más allá de algunas sugerencias didácticas y orientaciones metodológicas ofrecidas al profesorado, es un tema del que se sabe poco y del cual se habla para decir que queda pendiente de futuras reflexiones e investigaciones (Coll, 1993; Mauri y Onrubia, 1994). Desde luego, de nada serviría proporcionar una colección de recetas lineales de uso generalizado; por el contrario, se trataría de proporcionar al profesorado un repertorio de recursos entre los que pueda elegir en función de las restricciones del trabajo de aula: calendario, horario y jornada escolar, peculiaridades socioculturales del alumnado, hábitos de la organización del centro escolar, etcétera.

Nos preguntamos por las aptitudes y actitudes deseables en el profesorado, por las capacidades de manejo de la interacción en el aula que deben adquirir y por los procedimientos que les permitan adquirirlas más pronta, completa y satisfactoriamente. Ante estos interrogantes, la primera constatación es que la *moda* constructivista no ha generado muchos instrumentos de observación y análisis de las capacidades, conocimientos y actitudes de los profesores. Las investigaciones sobre pensamiento del profesorado

con frecuencia se inspiran en marcos conceptuales distintos al constructivismo y, en consecuencia, responden a preguntas de investigación poco relacionadas con nuestro propósito. Por otra parte, suelen manejar muchos cuestionarios y sistemas de categorías *ad hoc*, cuya fundamentación teórica y pertinencia con relación al objeto de estudio es paralela a (cuando no deudora de) la significatividad estadística de los resultados que proporcionan. Está pendiente la tarea de presentar los datos y los instrumentos útiles para empezar a construir los procedimientos que nos sirvan para evaluar al profesorado en su práctica.

Para mediar eficazmente los procesos de construcción del alumnado no parece que sea necesario saber sobre constructivismo; sin embargo, sí parece que el profesorado tiene que saber qué hacer y por qué; además debe ser experto en la materia que enseña. Parece que son igualmente útiles algunos conocimientos de psicología del desarrollo, de la educación y de la instrucción, junto a conocimientos de didáctica, de organización escolar, de teoría curricular, etcétera. Supuestamente es un conocimiento que les va a permitir comprender mejor los procesos educativos y sus incidencias para poder intervenir con mayor propiedad y acierto. Ese conocimiento debe incluir también la comprensión de sus funciones en términos de ayuda educativa y la de los procedimientos y metodologías relativos a las adaptaciones curriculares, las decisiones didácticas, etcétera. Además, como hemos dicho, tiene que mover-

se con soltura en su campo de conocimiento; de otro modo no siempre podrá ni sabrá proporcionar a su alumnado la ayuda que necesita.

Cualquier planteamiento que pretenda solucionar problemas reales en la enseñanza debe proponer alguna solución para el *malestar docente*, el desagrado y la pérdida de motivación que experimentan algunos docentes después de algunos años de práctica. Al parecer las razones del malestar docente son de dos tipos, unas tiene que ver con la valoración y el reconocimiento social de la labor del profesor; las otras, quizás las más poderosas, lo relacionan con la experiencia de ineficacia docente, con la sensación de incapacidad para interactuar de un modo efectivo con el alumnado. Los estudios sobre el malestar docente y las encuestas y esta-

dísticas que hablan de su incidencia en la población docente son un buen material para empezar a reflexionar acerca de los requisitos actitudinales y motivacionales exigidos y exigibles al profesorado. En la medida en que la concepción constructivista acerca de los cometidos docentes supone una redefinición de las tareas y responsabilidades del profesorado y un desarrollo distinto del trabajo cotidiano (por ejemplo, cuando se le pide que sustituya las materias por actividades globalizadas, o que colabore con sus compañeros para elaborar las concreciones curriculares, o que organice las actividades de sus alumnos de modo cooperativo), estos cambios pueden alterar (para bien o para mal) el grado de implicación personal del profesor en su tarea y su satisfacción laboral.



Foto: Alfredo García

Si el objetivo de capacitar al profesorado es asegurar, en la medida de lo posible, que sus prácticas sean coherentes con las concepciones constructivistas de partida, el análisis de los procesos de influencia educativa requiere una atención especial. No sólo porque sabemos relativamente poco acerca de dichos procesos (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992 inician una prometedora vía para colmar ese vacío), sino porque esa capacitación supone dotar al profesorado de un *saber hacer* en el uso estratégico de los instrumentos de intervención educativa (materiales, recursos) de acuerdo con determinados procedimientos generales de ayuda a la construcción de los aprendizajes por parte de su alumnado.

La materia prima de las acciones de ayuda educativa es la comunicación; a mayor comunicación, mejor ajuste. El diálogo es el paradigma común de la acción educativa. El análisis de los segmentos de interactividad maestro-alumno revela que la actividad mediadora del profesor tiene una estructura compleja que se manifiesta en muy distintas acciones en el curso de los intercambios con los alumnos. Sin embargo, identificar distintos tipos de procedimientos de influencia puede ser útil para simplificar los análisis, favorecer la comunicación de guías estratégicas en el proceso de capacitación del profesorado y facilitar a los propios enseñantes el autoanálisis. Por eso distinguimos tres tipos de procedimientos generales en los procesos de influencia educativa cuya presencia en la práctica docente

caracterizaría la enseñanza acorde con los supuestos constructivistas y constituirían el contenido principal en la capacitación del profesorado. Estos tres procedimientos son: procedimientos para evaluar la capacidad y el interés del alumnado en participar en las actividades de aprendizaje que le son propuestas; procedimientos para ajustar la ayuda pedagógica a la capacidad de participación y al interés de los alumnos; y procedimientos para estimular el uso autónomo, resultado de la toma de conciencia y del intercambio comunicativo, de las capacidades adquiridas. Hablamos de procedimientos porque pensamos que se trata de un saber práctico, si bien no desvinculado de conocimientos y actitudes, relativo sobre todo a la capacidad instrumental para resolver problemas relacionados con la facilitación de la comprensión y el traspaso del control en el proceso de construcción de capacidades a cargo del alumnado. A continuación vamos a explicar cómo entendemos cada uno de estos tres tipos de procedimientos y vamos a tratar de ofrecer algunas ejemplificaciones concretas, aunque es difícil descender mucho en el nivel de concreción sin correr el riesgo de generalizar lo que no es generalizable, porque el ajuste de la ayuda es una tarea del profesor ante las circunstancias específicas de cada caso. Algunas de las ejemplificaciones que ilustran cada tipo de procedimientos están tomadas de sendos artículos de Gómez Alemany (1990) y de Mauri y Onrubia (1994), mientras que otras son de nuestra propia cosecha:

Foto: Leticia Pérez



a) *Procedimientos para explorar la capacidad y el interés del alumnado en participar en las actividades de aprendizaje que le son propuestas.* Son procedimientos destinados a activar las capacidades de los alumnos, útiles para reconocer el nivel de conocimientos, el dominio de procedimientos (estilos de aprendizaje o de ejecución) y las disposiciones afectivas (interés, motivos, metas, expectativas) en cualquier momento de actividad. Son procedimientos de evaluación que sirven tanto para cerrar una actividad como para continuarla o iniciar una nueva. Al tiempo que evalúan el nivel de partida, también sirven para activar y estimular los recursos propios del alumno y para animarle a participar en la nueva actividad propuesta. No conviene identificarlos con el recurso exclusivo a la explora-

ción de las ideas previas del alumnado al iniciar una secuencia de actividades sobre unos contenidos determinados. Poder determinar los conocimientos y las capacidades del aprendiz es indispensable para ajustar la ayuda pedagógica, y es necesario desarrollar procedimientos de evaluación que nos indiquen en qué momento de la construcción de un dominio determinado se encuentra el alumno, no sólo al inicio de la actividad, sino a lo largo de todo el proceso de construcción. Esa evaluación no atiende a medidas ajenas a la dinámica cotidiana del aula, sino a la participación del alumno en el desarrollo de las actividades propuestas. Son también procedimientos para reconocer la capacidad para y el interés por participar del alumno. Nos permiten, al mismo tiempo, evaluar la adecuación de las

actividades propuestas, es decir, el sentido que tienen para el alumnado. La evaluación es un proceso de nivel metacognitivo útil no sólo para el profesor, sino también para el alumno. No basta con que el maestro conozca lo que el alumno sabe, piensa o es capaz de hacer sobre un problema concreto; es muy importante que el propio alumno también lo sepa, sea consciente de ello, porque la toma de conciencia le implica activamente en las actividades siguientes y en su propio proceso de cambio cognitivo. Serían ejemplos de este tipo de procedimientos:

- Organizar actividades en las que cada alumno pueda demostrar sus capacidades adquiridas y resulte fácil al profesor observar las dificultades que le surgen en el proceso de adquisición de otras nuevas (necesidades de ayuda educativa).
- Hacer patente el sentido funcional del contenido de aprendizaje que se aborda.
- Valorar positivamente el esfuerzo individual y el trabajo colectivo.
- Valorar las aportaciones de todos los alumnos, analizando su contribución al problema del que se trate.
- Tomar conciencia de las capacidades e intereses de cada alumno.
- Crear ocasiones para que cada alumno tome conciencia de sus capacidades e intereses.

b) *Procedimientos para ajustar la ayuda pedagógica a las capacidades de participación y a los intereses del alumnado.* Son procedimientos que incluyen todas las formas de apoyo a la

participación del alumno en la actividad de aprendizaje: estructuración de contextos y de actividades, presentación de modelos expertos, guía ejercida sobre el desarrollo de la participación del alumno (instrucciones verbales, modelado de procesos, etcétera), manejo de la conversación en el grupo, reflexión metacognitiva explícita. Muchos de esos procedimientos que el profesor debe aprender a usar son recursos didácticos elaborados por investigadores de las disciplinas correspondientes o por otros docentes que se han visto en circunstancias similares. Otras veces, el profesor debe inventar, a partir de sus conocimientos del dominio y su didáctica correspondiente, las ayudas específicas. El ajuste de la ayuda a las necesidades del alumno tiene una estructura dialógica, de regulación mutua. Ejem-



Foto: Emma Mendoza

plos de este segundo tipo de procedimientos serían:

- Organizar las actividades de modo que se trabajen los contenidos de forma globalizada o interdisciplinar; ello supondrá subordinar a este principio la organización de las áreas y del profesorado en cada etapa.

- Organizar las actividades no siguiendo un único formato o modelo, sino adaptándose a los intereses y motivaciones del alumnado y formando esas motivaciones e intereses hacia los diversos contenidos de todas las áreas curriculares. Para ello, aprovechar las experiencias que ofrece el entorno en el cual se desarrolla la vida escolar y extraescolar del alumno. Proponer actividades que impliquen distintas formas de aprendizaje.

- Usar explícitamente las ideas de los alumnos y alumnas como punto de partida para los argumentos propios.

- Elaborar guías y planes de trabajo y estudio y de autoevaluación del aprendizaje, como medio para conseguir que el alumnado controle su propio progreso.

- Hacer uso intencionado y explícito del lenguaje para argumentar, analizar significados, elaborar y fijar reglas, definir intenciones u objetivos, proponer planes, formular hipótesis, describir procesos y presentar modelos explícitos de pensamiento (discurso metacognitivo).

- Distribuir el tiempo con flexibilidad, respetando los ritmos de aprendizaje; el objetivo de *dar el contenido* se subordina al de aprender comprensivamente.

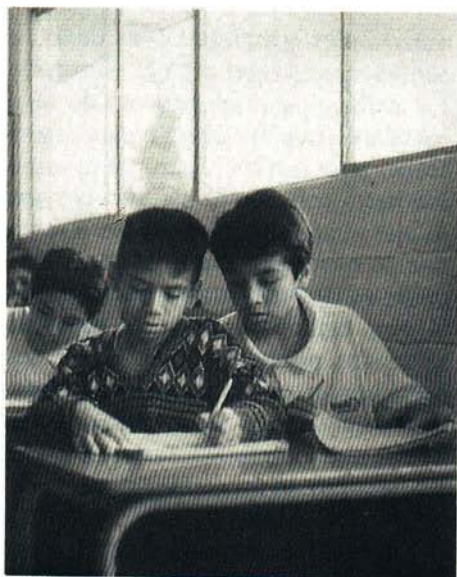


Foto: Emma Mendoza

- Organizar las actividades de un modo flexible, con tiempos para la actividad individual y para el trabajo colectivo o en grupos; no todo el mundo tiene que estar haciendo lo mismo a la vez todo el tiempo.

- Hacer un uso flexible de los espacios, en función de las actividades; sobre todo en cuanto facilita el trabajo en grupos de aprendizaje.

- Fomentar los intercambios comunicativos multidireccionales como alternativa a la tradicional comunicación unidireccional y asimétrica maestro-alumnos. Proponer debates, discusiones y aprovechar las ocasiones propicias para los intercambios verbales participativos.

- Poner especial énfasis en la reflexión y la elaboración a partir de las experiencias.

- Mantener una actitud interrogadora que se traduce en plantear pre-

guntas, formular problemas, sugerir hipótesis. No transmitir conocimientos acabado y cerrado.

- Invitar a la crítica creativa y al contraste entre las interpretaciones múltiples de la realidad; invitar a expresar las dudas.

- Respetar la diversidad de capacidades y características de los alumnos. Ayudar a cada alumno a tomar conciencia de sus capacidades.

- Ofrecer alternativas (hipótesis, modelos) en la acción y en el pensamiento. Ofrecer fuentes de información diferenciadas y no necesariamente coincidentes.

- Proporcionar apoyo metacognitivo: en las funciones de planificación, regulación y evaluación; mostrar procedimientos; facilitar que el alumnado tome conciencia de su proceso de aprendizaje y las dificultades a las que se enfrenta.

- Evaluar señalando lo que debe mejorarse y cómo.

- Proporcionar información cuando los alumnos o alumnas la pidan para resolver problemas o dudas. El discurso del profesor debe ser coherente pero no necesariamente lineal.

- Señalar y valorar explícitamente las actitudes positivas (activas, creativas) hacia la tarea.

c) *Procedimientos para estimular el uso autónomo, resultado de la toma de conciencia y del intercambio comunicativo, de las capacidades adquiridas.* Procedimientos en los cuales la retirada gradual o la omisión de las ayudas procura que se consoliden los logros previos al tiempo que se trabaja explícitamente la generalización y se

anticipan nuevos contenidos de aprendizaje. Ejemplo de estos procedimientos son:

- Organizar las actividades propuestas al grupo-clase de un modo flexible, de modo que permitan un tratamiento diversificado de los objetivos y contenidos, vinculándolos a los intereses, motivaciones y capacidades de cada alumno, admitiendo una exploración o un desarrollo más o menos intenso o extenso en función de esos factores.

- Hacer cesión explícita del control de la actividad.

- Mantener una exigencia creciente a cada alumno en función de su capacidad y de su progreso.

- Facilitar el acceso a información y a actividades complementarias.

- Proponer secuencias de actividad que combinen momentos de análisis con la reflexión, la resolución de problemas, idas y vueltas de lo concreto a lo general y de lo abstracto a lo particular.

- Poner énfasis en la funcionalidad: usar lo aprendido para seguir aprendiendo y poder aplicarlo en situaciones extradisciplinares o extraescolares.

- Trabajar explícitamente la generalización.

A modo de conclusión: constructivismo y cultura del cambio educativo

En este trabajo hemos tratado de exponer qué aporta la perspectiva constructivista a la práctica educativa escolar. A nuestro juicio, aporta un marco explicativo que nos permite comprender e interpretar los procesos de

enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los siguientes principios:

1. Todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía.

2. Lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento y uso de contenidos culturales.

3. El proceso de construcción de los contenidos culturales se realiza con la ayuda contingente de otras personas con más experiencia cultural, que facilitan dicha construcción.

4. El contexto influye en la construcción de los conocimientos y capacidades porque da sentido a la experiencia.

5. La construcción del conocimiento escolar es una función de la ayuda

prestada contingentemente a las necesidades educativas del alumno.

6. Se aprende lo que se comprende.

7. El pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia.

8. Hay muchas maneras de aprender, pero el modo de aprender no cuestiona los supuestos epistemológicos básicos.

De aplicar ese modelo explicativo al análisis de la práctica escolar resulta que pueden observarse unos repertorios de procedimientos de influencia educativa, definidos en términos muy generales, porque podrían ser detallados para cada nivel educativo, en todos los aspectos del currículum (conocimientos, procedimientos y actitudes) y teniendo en cuenta los principios de globalización/interdisciplinariedad en



Foto: Leticia Pérez

el tratamiento de los contenidos de las áreas curriculares. Los tres tipos de procedimientos descritos son:

a) Procedimientos para evaluar la capacidad y el interés del alumnado en participar en las actividades de aprendizaje que le son propuestas.

b) Procedimientos para ajustar la ayuda pedagógica a las capacidades de participación y a los intereses del alumnado.

c) Procedimientos para estimular el uso autónomo, resultado de la toma de conciencia y del intercambio comunicativo, de las capacidades adquiridas.

El estudio de los procedimientos de influencia educativa nos proporciona, a su vez, criterios a tomar en cuenta a la hora de plantear la formación del profesorado. Si pretendemos facilitar la capacitación del profesorado para que pueda usar con soltura esos procedimientos de influencia educativa, tendremos que diseñar programas formativos en los cuales se trabaje conjuntamente con los profesores en tres direcciones:

a) Tomar conciencia de lo que se sabe. Lo que saben de *constructivismo* así como sus otros conocimientos teóricos y metodológicos. Una gran parte de estos conocimientos son implícitos y han sido elaborados como conocimientos cotidianos en la práctica escolar.

b) Tomar conciencia de las actitudes. Las actitudes del profesorado hacia la enseñanza y hacia la función de ayuda en el proceso de construcción de las capacidades de sus alumnos, son determinantes para adoptar una

posición constructivista de su propia actividad profesional.

c) Tomar conciencia de lo que se hace. Revisión de la práctica actual; analizando las rutinas docentes y estilos comunicativos; modelando la práctica guiada de los procedimientos de influencia educativa, con ayudas de las cuales ir prescindiendo y evaluando mediante la autoevaluación reflexiva de la propia práctica a la luz de los principios constructivistas.

Bibliografía

- Carretero, M., (1993), *Constructivismo y educación*, Zaragoza: Edelvives.
- Coll, C., (1986), "Bases psicológicas de un nuevo diseño curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 12-16.
- , (1988), *Psicología y currículum*, Barcelona: Paidós.
- , (1993), "Psicología y didácticas: demarcación e interconexión", *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 237-241.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J., (1992), "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C., et. al., (1993), *El constructivismo en el aula*, Barcelona: Graó.
- Escaño, J. y Gil, M., (1992), *Cómo se aprende y cómo se enseña*, Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- Gómez Alemany, I., (1990), "Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 38-42.
- Gómez-Granel, C. y Coll, C., (1994), "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo", *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- Mauri, T. y Onrubia, J., (1994), "Decisiones sobre metodología didáctica", *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 39-44.
- Ministerio de Educación y Ciencia, (1989), *Diseño Curricular Base*, Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Richardson, K., (1988), *Para comprender la psicología*, Madrid: Alianza Editorial, 1991.