

Foll
371.14
2

INV	022714
SIG	Foll 371.14
LIB	2



Ministerio de Cultura y Educación
Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos

PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI

“EL CONSTRUCTIVISMO EN EL AULA”

César Coll y otros

Barcelona. Biblioteca del aula.
1995

1996

Necesidad de instrumentos para el análisis de la práctica

¿Cuáles son los criterios que nos permiten reconocer cuándo una forma de intervención educativa es apropiada? ¿Qué razones tenemos para justificar las distintas formas que utilizamos para enseñar?

La concepción constructivista y los distintos principios psicopedagógicos que la configuran, ¿permiten determinar cuáles son los métodos de enseñanza más adecuados?

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en las aulas son extremadamente complejos. La racionalidad positivista ha olvidado muchas veces esta complejidad estableciendo a partir de estudios de laboratorio o de principios desconectados conclusiones generales y totalizadoras sobre los procesos de enseñanza cuya utilidad es discutible porque en la mayoría de ocasiones han conducido a una visión simplificadora y reduccionista de las múltiples dimensiones que intervienen en las situaciones educativas.

La tentación de establecer pautas y modos de enseñar universales a partir, exclusivamente, de las interpretaciones provenientes de alguna teoría del aprendizaje ha sido frecuente a lo largo de este siglo. Y quizá sea ésta también la expectativa del lector, que como profesional comprometido en su tarea busque un modelo interpretativo que dé por fin una respuesta concluyente y definitiva a la pregunta de cómo enseñar.

En coherencia con la complejidad de las distintas y múltiples variables que intervienen en los procesos de enseñanza en un centro docente, la concepción constructivista, por todo lo dicho en los capítulos anteriores y como veremos en éste, no prescribe unas formas determinadas de enseñanza, pero sí provee elementos para el análisis y reflexión sobre la práctica docente que puedan facilitar una mejor comprensión de los procesos que en ella intervienen y la consiguiente valoración

En:

César Coll y otros
"El constructivismo
en el aula"

3ra. edición

Barcelona. Biblioteca del aula.
1995

sobre su pertinencia educativa. En ese sentido, ofrece también criterios valiosos para la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza.

A lo largo de este capítulo vamos a intentar analizar hasta qué punto los principios de la concepción constructivista que se han ido desgranando en este libro nos aportan algunos referentes sumamente potentes para la comprensión de las posibilidades educativas de las distintas formas de enseñanza que se dan en las aulas.

¿En qué no estamos de acuerdo?

Tal vez sea la complejidad de lo que supone enseñar lo que explique que muchas veces no nos pongamos de acuerdo cuando discutimos acerca de lo que hacemos en el aula, de su adecuación o pertinencia. Es bastante probable que ello ocurra porque no siempre hablamos de lo mismo, no siempre tenemos detrás un mismo referente o unos objetivos comparables acerca de lo que supone aprender y enseñar. El primer paso para avanzar consistirá, entonces, en identificar los elementos de discrepancia. Un ejemplo puede ayudarnos.

Nos situamos en dos aulas paralelas de un mismo centro, donde se imparten clases a dos cursos de tercero de Educación Secundaria Obligatoria. Dos profesores, Alba y Borja, desarrollan en su aula respectiva una unidad didáctica del área de Ciencias Sociales. El tema para ambos es el mismo: «El Islam, su evolución e incidencia en el mundo actual».

Alba inicia el tema proponiendo a sus alumnos la lectura de los titulares de varios artículos periodísticos actuales en los que aparecen situaciones relacionadas con el islamismo (conflictos en Argelia, Irak e Irán, Israel) y problemas de un cierto carácter racista en Francia. Tras esta lectura y algún comentario que sitúa estos acontecimientos en el tiempo y el espacio, la profesora procede a repartir dos artículos breves entre los grupos fijos en que está organizada la clase para que hagan un comentario que les permita llevar a cabo un debate sobre el tema que los artículos plantean. Cada uno de los grupos ha sacado sus conclusiones, con las que va es posible realizar un primer debate. La discusión en pequeños grupos y su contraste en el gran grupo ha permitido constatar que a pesar de que los alumnos tenían cierto conocimiento sobre los problemas planteados, ignoran en general las razones profundas, las causas y la génesis de la situación actual alrededor del tema que se está tratando. La profesora decide que es el momento de sistematizar todas las preguntas que se han formulado en torno al tema y pide a los distintos grupos que hagan una lista de aquellas cuya respuesta es necesaria para poder tener un conocimiento suficiente que les permita contar con propiedad sobre los conflictos planteados. Tras la puesta en común, se van a clasificar las preguntas planteadas según sus

características y confeccionan lo que será el cuestionario base. A continuación proceden a debatir sobre la forma como pueden llegar a dar respuesta a todas las preguntas y deciden que lo más operativo será llevar a cabo una exploración bibliográfica por equipos. Tras la recogida de los datos los equipos elaboran un guión que les va a permitir la exposición de los resultados de la indagación al resto de compañeros. Una vez realizada dicha exposición, se decide para la próxima sesión realizar un debate con el que extraer conclusiones definitivas sobre el tema. Posteriormente, con la información recogida y las conclusiones a las que se ha llegado en el debate, cada uno de los alumnos realizará un dossier que le servirá como texto instrumental de estudio. Al finalizar el tema se realizará una prueba para conocer el grado de conocimiento alcanzado por cada uno de los chicos y chicas.

Borja, a su vez, comienza el tema con una exposición de varios de los acontecimientos que hoy en día tiene como denominador común el islamismo. Una vez presentada la situación actual, enumera los aspectos clave de los distintos conflictos mientras los va situando en la pizarra. Cada uno de ellos le permite establecer relaciones con conocimientos que los alumnos ya poseen, por haber sido trabajados anteriormente. Así, el profesor expone que para poder dar respuesta a los problemas planteados es necesario utilizar las dimensiones históricas y geográficas. Recurre entonces a los conocimientos que los alumnos ya poseen para dar cuenta de la evolución histórica y la situación geográfica de los acontecimientos que están tratando, y en la sesión siguiente desarrolla una exposición general y global sobre la evolución del Islam desde sus inicios hasta la actualidad. En las sesiones posteriores, el profesor irá deteniéndose y analizando los aspectos clave expuestos en la primera sesión. Todo ello le va a permitir extraer unas conclusiones sobre la evolución e incidencia del islamismo en la sociedad actual. Los alumnos, a lo largo del tema, han ido tomando apuntes sobre la exposición del profesor y han participado con preguntas aclaratorias sobre algunos aspectos. Posteriormente, los chicos y chicas contrastarán lo expuesto en el libro de texto y llevarán a cabo una prueba escrita.

Mientras esta descripción podemos ver que a pesar de que ambos profesores tratan el mismo tema con alumnos de un mismo nivel, cada uno de ellos ha realizado intervenciones totalmente distintas. La utilización del tiempo, el papel del profesor y de los alumnos, la dinámica grupal y la secuencia de enseñanza/aprendizaje han sido diferentes en cada caso concreto.

Desde una apreciación externa, podría mostrarse cierta perplejidad ante una situación en la que dos profesores de los mismos centros y de alumnos con características generales parecidas, llevan a cabo para tratar el mismo tema, propuestas didácticas tan diferentes. ¿Cuáles son las razones por las que es posible la existencia y coexistencia de dos formas tan distintas de abordar la enseñanza? Desde esta visión

externa, ¿cómo se pueden comprender o aceptar dos modelos tan disíntos? Ante la pregunta de cuál de los dos modelos es más eficaz, ¿cuál puede ser la respuesta? Si le preguntamos a Alba por qué utiliza esta forma de enseñar, ¿cuáles serán las razones que aducirá? Quizá la respuesta que nos dé no sea más que un comentario que venga justificado por su experiencia. Seguramente las mismas razones a que puede aludir Borja.

Podemos también preguntarnos hasta qué punto estas disíntas propuestas didácticas son el resultado de la moda o de la tradición. Si atendemos a aquello que es más novedoso, quizás nuestra opinión se decantaría por la actuación de la profesora. Pero la novedad está claro que no es razón determinante de su bondad. Todos sabemos de la eficacia de las clases expositivas. Quizás una respuesta fácil sería aquella que no se decantase ni por lo uno ni por lo otro. Pero entonces nos volveríamos a plantear cuál es la tercera opción, o la cuarta o la quinta, y otra vez volveríamos a preguntar cuáles son las razones que las justifican. Porque éste es, en efecto, el problema: justificar una propuesta didáctica, pero ¿sobre qué base?

Para intentar dar respuesta a estas preguntas podemos recurrir, por ejemplo, a los criterios propuestos por Raths (1973) y citados por múltiples autores como un medio eficaz para valorar las actividades de enseñanza. Raths enumera 12 principios para que el profesor se guíe en el diseño de actividades de aprendizaje:

1. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si permite al alumno tomar decisiones razonables respecto a cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección.
2. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si atribuye al alumno un papel activo en su realización.
3. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si exige del alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos de orden personal o social y le estimula a comprometerse en ella.
4. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a interactuar con su realidad.
5. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si puede ser realizada por alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes.
6. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, ley, etc., que ya conoce.
7. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a examinar ideas o sucesos que normalmente son aceptados sin más por la sociedad.
8. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si coloca al alumno y al enseñante en una posición de éxito, fracaso o crítica.
9. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.

10. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si obliga a aplicar y dominar reglas significativas, normas o disciplinas.
11. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si ofrece al alumno la posibilidad de planificarla con otros, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.
12. A condiciones iguales, una actividad es preferible a otra si es relevante para los propósitos e intereses explícitos de los alumnos.

Si utilizamos los criterios planteados por Raths para analizar la actuación de los dos profesores expuestos anteriormente, llegamos fácilmente a una conclusión. En la descripción de las actividades llevadas a cabo por ambos, podemos apreciar que las propuestas por la profesora A. cumplen en mayor medida los requisitos que acabamos de enumerar que las propuestas por el profesor. Podríamos así establecer que la forma más apropiada de enseñar es la que lleva a cabo la profesora. Pero ¿cuáles son las razones que tiene Raths para asegurar que unas actividades son superiores a las otras? ¿Cuáles son las razones que hacen que una actividad sea preferible si le atribuye al alumno un papel activo, o si interactúa con la realidad, o si generaliza, o si las planifica con otros?

Una pretensión de este capítulo es mostrar que la decisión en torno a lo que constituye una actuación de enseñanza apropiada no puede basarse en criterios de forma superficial, en lo que «parece»; al contrario, estamos convencidos de que los criterios que se requieren deben aludir a lo que se pretende hacer y a los medios que pueden facilitar la consecución de ese objetivo. En lo que sigue, intentaremos explorar dos instrumentos que tenemos en nuestras manos y que nos aportan criterios valiosos para la determinación de las actividades más apropiadas a los fines educativos propuestos. Estamos hablando de la *discriminación tipológica de los contextos de aprendizaje* y de los *principios de la concepción constructivista*.

La función social de la enseñanza y la concepción de los procesos de aprendizaje: dos referentes básicos para el análisis de la práctica

Una somera revisión de los disíntos mundos educativos que se han ido generando a lo largo del siglo por las disíntas corrientes pedagógicas, muestra que cada una de ellas se sustenta al mismo tiempo en la función social que le atribuye a la enseñanza y en unas determinadas ideas de cómo se promueven los aprendizajes.

Las corrientes más modernas que subyacen en las distintas corrientes pedagógicas

gías determinan los puntos de vista sobre el papel que ha de tener la enseñanza como configuradora de las sociedades futuras y, consecuentemente, como formadora de unos ciudadanos y ciudadanas con unas características más o menos prescribibles. Al mismo tiempo, el conocimiento o las interpretaciones de cómo se producen los procesos de enseñanza/aprendizaje ha caracterizado las distintas propuestas metodológicas. Cada corriente ha barajado en mayor o menor medida esos referentes al establecer sus específicas formas de enseñar, de tal modo que estas formas en algunos casos vienen determinadas especialmente por los componentes ideológicos y en otros por la interpretación que hacen del aprendizaje. Así, estas ideas, muchas veces no explícitas, configuran aspectos muy concretos de la enseñanza de manera que precorren el papel que deben adoptar profesores y alumnos, la distribución de los espacios y los tiempos, las distintas formas de agrupamiento, las materias de estudio, las actividades y tareas, etc.

Esos referentes a la función social y la concepción del aprendizaje, permiten seleccionar o clasificar las distintas corrientes según la posición que adoptan para cada una de ellas, convirtiéndose así en instrumentos clave para poder analizarlos. Palacios (1978), por ejemplo, clasifica las distintas corrientes pedagógicas según su postura ideológica y en relación a la escuela tradicional; así, sitúa a Rousseau, Ferrère y la escuela nueva, Piaget, Freinet y Wallon en un grupo caracterizado por lo que él llama "tradición renovadora"; a Ferrer y Guardia, Neill, Rogers, Lobrot, Oury y Vázquez, en el grupo de "la crítica anarquista"; a Makarenko y Blonskij, Gramsci, Baudouin, Passeron, Baudouin, Estabiet y Suchautolski los agrupa en la "perspectiva sociopolítica del marxismo". La concepción ideológica de cada uno de estos autores les conduce a enfatizar y a priorizar unas determinadas formas de abordar la enseñanza, de modo que los métodos y las técnicas que propugnan están justificadas por el carácter y la función de sociedad y del hombre y la mujer que en ella han de cumplir. Pero al mismo tiempo, atendiendo a la época en que desarrollaron sus modelos o al entorno geográfico y científico en el que se movían, priorizaron unas formas de intervención pedagógica fundamentadas a partir del funcionalismo, el empirismo, el biologicismo, el conductismo, las corrientes cognitivas, etc. Este es el caso de los grandes renovadores de principios de siglo, como Dewey, Claparède, Decroly, Freinet, Montessori, Kercheval, etc. Todos ellos miraron a la psicología en su empeño por justificar sus propuestas pedagógicas (Not, 1978). O una combinación de ambos, como la que nos propone B. Jones y M. Weil (1985), quien distribuye a disúntas tendencias y autores en familias de modelos: modelos de procesamiento de la información; H. Taba, J. Bruner, J. Piaget, D. Ausubel, modelos personales (C. Rogers, W. Gordon, W. Glasser), modelos de interacción social (J. Dewey, B. Maslows, F. G. Skaffel) y los modelos conductistas (B.F. Skinner, R. M. M. Masters, R. Gagne).

Resumiendo, la concepción social que se tiene de la enseñanza y el papel que se atribuye a los ciudadanos en un proyecto de sociedad (sociedad democrática, solidaria, justa, etc.) es uno de los referentes clave a la hora de analizar cualquier propuesta metodológica. Difícilmente se podrá enjuiciar un modelo de intervención educativa sin partir, en un primer momento, de la caracterización que realiza acerca de los fines de la enseñanza. En relación a dicha caracterización podremos razonar tanto sobre su conveniencia como sobre las propuestas metodológicas que se proponen para alcanzar los fines propuestos. Dado el carácter fundamentalmente ideológico del papel social que se atribuye a la enseñanza, determinar la conveniencia o no de las decisiones tomadas al respecto será notablemente relativo, ya que este análisis estará condicionado por el valor que el mismo analiza da a la educación.

La concreción de los contenidos de aprendizaje como resultado de la concepción social que se atribuye a la enseñanza

Las intenciones educativas, es decir, aquello que se pretende conseguir de los ciudadanos más jóvenes de la sociedad, es reflejo de la concepción social de la enseñanza y, por tanto, consecuencia de la posición ideológica de la que se parte. Esas intenciones o propósitos educativos, explícitos o no, determinan la importancia de aquello que es relevante para que los alumnos lo aprendan. Así, según la posición que se adopte, el énfasis educativo se centrará en mayor o menor medida en el aprendizaje de destrezas cognitivas, habilidades y procedimientos técnicos, conocimiento de los saberes socialmente construidos y aceptados como fundamentales, técnicas y métodos profesionales, formación en valores éticos y morales, actitudes sociales, etc.

Si aceptamos que todo aquello que es susceptible de ser aprendido puede ser considerado como contenido de aprendizaje, podemos concluir que las intenciones o propósitos educativos se manifiestan en la importancia que se atribuye a cada uno de los posibles contenidos educativos. Una concepción social de la enseñanza como educadora de futuros universitarios priorizará los contenidos que faciliten el éxito universitario; las concepciones que sitúan a la enseñanza como formadora de profesionales centrará el trabajo en los contenidos de habilidades, técnicas y destrezas; el que enmienda la enseñanza como el medio para la socialización y el desarrollo de ciudadanos comprometidos en la participación y mejora de la sociedad priorizará formas de actuar centradas en contenidos actitudinales. Y así sucesivamente.

Las muchas posibles clasificaciones de los contenidos de aprendizaje, la distribución o agrupación de contenidos en tres tipos según aquello que los alumnos y alumnas han de *saber, saber hacer y ser*, o sea, en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales -dadas las características comunes de cada grupo en relación como se aprenden y como se enseñan- son un instrumento clave para determinar, en primer lugar, las ideas que subyacen en toda intervención pedagógica a partir de la importancia que ésta atribuye a cada uno de los distintos tipos de contenidos y, en segundo lugar, para valorar su potencialidad educativa.

Si nos detenemos en los ejemplos expuestos, podremos ver que la distinción de los distintos tipos de contenidos que se trabajan en cada una de las actividades es un instrumento que nos permite comprender con mayor rigor las características de las dos secuencias de enseñanza. La pregunta que ahora debemos hacer es: ¿los dos profesores pretenden lo mismo, o sea, tienen las mismas intenciones educativas? Si nos fijamos en los conocimientos que ambos están trabajando, la respuesta aparente es sí y la diferencia sólo está en que cada uno de los profesores, para conseguir lo mismo, utilizan estrategias de enseñanza distintas. Pero si nuestra pregunta se amplía y en lugar de centrarla sólo en los conocimientos (contenidos conceptuales) preguntamos sobre qué otros contenidos se están trabajando, y por lo tanto aprendiendo, veremos que la respuesta es bien distinta.

CONTENIDOS	PROFESORA A.	PROFESOR B.
Conceptuales	islamismo -----	islamismo -----
Procedimentales	debate exploración bibliográfica trabajo en grupo -----	comprensión oral toma de apuntes -----
Actitudinales	respeto turno de palabra cooperación -----	aceptación jerarquía atención -----

En ese esquema hemos situado en cada columna algunos de los contenidos que, explícitamente o no, se están trabajando en las distintas actividades desarrolladas por los dos profesores. En él podemos apreciar que Alba, la profesora, ha planteado más actividades que giran entorno a la consecución de los contenidos conceptuales (conocimiento del islamismo), pero la mayoría de ellas están monos

viendo al mismo tiempo distintos grados de aprendizaje en contenidos procedimentales (debate, diálogo, exploración bibliográfica, trabajo en grupo, exposición, etc.), actividades que van a provocar conflictos de distinto tipo que permiten a la profesora intervenir en su resolución fomentando unos comportamientos actitudinales (respeto al turno de palabra, ayuda, cooperación, etc.).

Por el contrario, los contenidos procedimentales que se trabajan en las actividades propuestas por el profesor Borja son fundamentalmente los de comprensión oral, toma de apuntes, memorización y expresión escrita, contenidos que por su carácter de habituales no son objetos prioritarios de aprendizaje sino básicamente de uso. En relación a los contenidos actitudinales, éstos no se concretan como tales contenidos de aprendizaje, y aquello que se aprende (aceptación de la jerarquía, sumisión, atención) corresponde a lo que podríamos llamar el *currículum oculto*, ya que no existe una clara conciencia ni intencionalidad por parte del profesor.

Utilizar la discriminación tipológica de los contenidos como instrumento para analizar la práctica de los dos profesores nos permite apreciar las diferencias fundamentales entre uno y otro o, mejor dicho, entre una secuencia y otra, ya que éste tema ha sido tratado de este modo, pero nadie asegura que en el siguiente tema no se cambien los papeles. A la conclusión que podemos llegar con ello es que en esta unidad cada profesor ha utilizado actividades distintas y podemos detectar que en ellas se trabajan contenidos distintos. En estos momentos, a la pregunta de cuál de las dos unidades es mejor, sólo se puede responder si conocemos qué es lo que pretenden cada uno de ellos. Si en esta unidad el profesor sólo pretende que adquieran unos conocimientos determinados, es decir, el aprendizaje de contenidos conceptuales, podemos constatar que éstos son los contenidos que se están trabajando; más tarde veremos si la secuencia de actividades es la más apropiada, pero en estos momentos podemos decir que su trabajo corresponde a lo que pretende y seguramente evalúa. Analizando a las actividades que plantea la profesora, podemos apreciar que trabaja contenidos de distinta naturaleza. ¿Pero hasta qué punto son acertadas sus actividades si lo que ella pretende es simplemente el aprendizaje de conocimientos? Si esto es así, su manera de actuar ¿no será sólo el resultado de la intuición o la moda? Un criterio útil, en este caso, es el de evaluación: cuando tenga que evaluar a sus alumnos, valorará también los contenidos procedimentales y actitudinales?

Poder discriminar los contenidos de aprendizaje según su naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal es un instrumento sumamente válido para mejorar la comprensión de lo que está sucediendo en el aula. Nos permite identificar lo que se está trabajando y relacionarlo con las intenciones educativas y ver hasta qué punto existe una coherencia entre lo que se propone y lo que se hace.

aquello que hacen en clase. Es necesario que expliciten sus intenciones educativas y cómo éstas se concretan en el trabajo de determinados contenidos. Si ambos profesores actúan coherentemente con su manera de pensar, las diferencias entre ellos no están fundamentalmente en cómo entienden su práctica, sino en cómo conciben la función social de la enseñanza, en las ideas sobre cuál debe ser el papel de ésta y, en consecuencia, qué tipo de ciudadanos deben promover.

En síntesis, el análisis de aquello que sucede en las aulas, de las actividades y tareas que en ellas se desarrollan, su ambiente y reglas de juego, a partir del reconocimiento de los contenidos que explícita o implícitamente (currículum oculto) se trabajan, es un instrumento notablemente eficaz para la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en el centro.

La concepción constructivista del aprendizaje y su relación con los distintos contenidos de aprendizaje

En los ejemplos protagonizados por Alba y Borja hemos podido ver que las razones que justificaban sus distintas maneras de desarrollar un mismo tema, su metodología, no era el simple resultado de la opción por una forma de enseñar más o menos novedosa, sino que en su trasfondo existe una clara opción sobre unos determinados objetivos educativos, opción que viene determinada por su forma de entender la enseñanza y la función social que le atribuyen. Hemos visto también que estas distintas maneras de entender la enseñanza se concretaban en unos propósitos educativos determinados y, consecuentemente, en la selección de unas actividades para el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La pregunta que nos planteamos ahora es ¿hasta qué punto las actividades realizadas son apropiadas para el aprendizaje de los contenidos previstos? aceptando los objetivos y contenidos establecidos por Borja y Alba, ¿qué criterios tenemos que nos permitan valorar la eficacia de las estrategias didácticas planteadas?

Aquí es donde los principios de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza desarrollados a lo largo de los capítulos anteriores nos pueden ayudar a analizar éstas y otras secuencias didácticas.

De una forma muy sintética, dichos principios establecen que el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas. Esa construcción, a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza, implica la aportación de la persona que aprende, de su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia. En

todo ello juega un papel imprescindible la figura del otro más experto, que ayuda a detectar un conflicto inicial entre lo que se sabe y lo que se requiere saber, que contribuye a que el alumno se vea capaz y con ganas de resolverlo, que plantea el nuevo contenido de modo que aparezca como un reto interesante cuya resolución va a tener alguna utilidad, que interviene de forma ajustada a los progresos y dificultades que el alumno manifiesta, apoyándole con la vista puesta en su realización autónoma. Es un proceso que contribuye no sólo a que el alumno aprenda unos contenidos, sino a que aprenda a aprender y a que aprenda que puede aprender; su repercusión, entonces, no se limita a lo que el alumno sabe, sino también a lo que sabe hacer y a cómo se ve a sí mismo.

Con todo ello es posible establecer una serie de preguntas o cuestiones que permiten caracterizar las actividades que deben configurar una unidad de intervención educativa, en la que existen actividades:

1. Que nos permitan conocer los *conocimientos previos* que tienen los alumnos en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje.
2. En la que los contenidos se plantean de tal modo que sean *significativos y funcionales* para los chicos y chicas.
3. Que podamos inferir que son adecuadas al *nivel de desarrollo* de los alumnos.
4. Que aparezcan como un reto abordable para el alumno, es decir, que tengan en cuenta sus *competencias actuales* y las hagan avanzar con la ayuda necesaria; que permitan crear *zonas de desarrollo próximo* e intervenir en ellas.
5. Que provoquen un *conflicto cognoscitivo* y promuevan la *actividad mental* del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
6. Que fomenten una *actitud favorable*, o sea, que sean *motivadoras*, en relación al aprendizaje de los nuevos contenidos.
7. Que estimulen la *autoestima* y el *autocontrol* en relación a los aprendizajes que se le proponen, es decir, que el alumno pueda experimentar con ellas que en algún grado ha aprendido, que su esfuerzo ha valido la pena.
8. Que ayuden a que el alumno vaya adquiriendo destrezas relacionadas con el *aprender a aprender*, que le permitan ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes.

La mayoría de cuestiones planteadas tienen como referencia a los contenidos de aprendizaje en general, pero las características diferenciales de cada uno de ellos — sean factuales, conceptuales, procedimentales o actitudinales —, obliga, como hemos visto en el capítulo 4, a hacer una lectura apropiada de las cuestiones formuladas atendiendo a la especificidad de su aprendizaje.

Tipología de los contenidos

En el capítulo 4 se ha dicho que los esquemas de conocimientos incluyen tanto conocimientos conceptuales como procedimientos, valores, normas y actitudes, y que la forma y el modo como estos distintos tipos de contenidos son aprendidos varía según las características de cada uno de ellos. Esta variabilidad en el aprendizaje de los contenidos según su naturaleza condiciona las estrategias, los instrumentos y los medios que es necesario utilizar en su aprendizaje. Intentaremos realizar una revisión esquemática, una especie de marco interpretativo general sobre cómo se aprenden estos contenidos según su tipología, de modo que nos sea fácil realizar unas primeras aproximaciones sobre las distintas secuencias de enseñanza/aprendizaje que se dan en toda unidad didáctica.

De acuerdo con las ideas implícitas en el concepto de aprendizaje significativo, los distintos tipos de contenidos tienen que ser trabajados conjuntamente, de tal modo que se establezcan el mayor número de vínculos posibles entre ellos. El análisis que vamos a realizar de las distintas implicaciones metodológicas en el tratamiento de los contenidos según su tipología no pretende trasladar de una forma mecánica dichas consideraciones a actividades concretas en el aula. Las unidades didácticas, en un marco educativo concreto, por muy específicas que éstas sean, nunca desarrollan un solo tipo de contenidos. Al contrario, siempre integran, aunque no se expliciten, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, este análisis está relacionado con el cómo se aprende y no sobre el cómo enseñar.

Contenidos referidos a hechos

136 Cuando el contenido de aprendizaje se refiere a hechos, o sea, información sobre nombres, fechas, símbolos de objetos, o acontecimientos particulares, como puede ser el aprendizaje de los nombres de los ríos de España, los nombres de los huesos del esqueleto humano, o la nomenclatura de los elementos químicos, la forma como estos contenidos se estructuran en los esquemas de conocimiento, exige unas estrategias de aprendizaje sencillas y generalmente ligadas a actividades de *memorización por repetición verbal*. Mediante actividades contextualizadas de diverso tipo y características que impliquen la repetición *en* veces de los nombres de los ríos, de los huesos o de las asociaciones entre elementos y su nomenclatura, estos distintos contenidos serán posteriormente recordados. Como ya hemos mencionado, cualquier actividad, y en este caso las actividades de repetición verbal, para la memorización de contenidos factuales, atendiendo a la necesidad de que los aprendizajes

sean lo más significativo posibles, deberán ir acompañados de otras actividades complementarias que permitan relacionar estos contenidos factuales con otros conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin los cuales se convertirían en aprendizajes meramente mecánicos.

Otra de las variables diferenciales es la relacionada con el tiempo de aprendizaje. Si el aprendizaje de los hechos exige una serie de actividades de repetición verbal, el tiempo necesario que deberemos dedicar a ellas, que evidentemente será disjuncto para cada alumno, será generalmente de corta duración. Asimismo, si consideramos el carácter de las actividades posteriores para el recuerdo de los contenidos factuales aprendidos anteriormente, veremos que también consistirán en actividades de repetición verbal.

Contenidos referidos a conceptos y principios

Si los contenidos de aprendizaje se refieren a conceptos o principios, como puede ser el concepto de río, la función de los huesos, o la estructura molecular dada la complejidad de esos contenidos, que exigen unas grandes dosis de comprensión y consecuentemente una intensa actividad por parte del alumno, para poder establecer relaciones pertinentes entre estos nuevos contenidos y los elementos ya disponibles en su estructura organizativa, el recurso -repetición verbal- de sus definiciones o descripciones no nos garantiza la significatividad en su aprendizaje. Seguramente sólo habremos conseguido que sea capaz de recordar y de repetir las definiciones de una forma mecánica.

Con ello no estamos diciendo que la memorización mediante repeticiones verbales, cuando estamos refiriéndonos a contenidos de conceptos o principios, no sean válidas; pretendemos denotar su insuficiencia, siempre que anteriormente a su repetición verbal no se hayan realizado el conjunto de actividades de aprendizaje que permitan la comprensión de estos contenidos; actividades más complejas que la simple repetición de definiciones. Los conceptos y principios, difícilmente pueden restringirse a una definición cerrada; requieren unas estrategias didácticas que promuevan una actividad cognoscitiva del alumno amplia, lo que implicará, en muchos casos, situar a éste ante *experiencias o situaciones* que induzcan o potencien dicha actividad. Al mismo tiempo es necesario constatar el carácter nunca acabado o, si se prefiere, siempre mejorable, del aprendizaje de conceptos y principios, cosa que no podemos decir de los contenidos factuales; éstos pueden ser ampliados con nuevos hechos, pero el conocimiento de un hecho se puede considerar en un momento definitivamente aprendido. Los aprendizajes sobre contenidos de conceptos y principios no pueden considerarse nunca definitivos, ya que nuevas ex-

aquello que hacen en clase. Es necesario que expliciten sus intenciones educativas y cómo éstas se concretan en el trabajo de determinados contenidos. Si ambos profesores actúan coherentemente con su manera de pensar, las diferencias entre ellos no están fundamentalmente en cómo entienden su práctica, sino en cómo conciben la función social de la enseñanza, en las ideas sobre cuál debe ser el papel de ésta y, en consecuencia, qué tipo de ciudadanos deben promover.

En síntesis, el análisis de aquello que sucede en las aulas, de las actividades y tareas que en ellas se desarrollan, su ambiente y reglas de juego, a partir del reconocimiento de los contenidos que explícita o implícitamente (currículum oculto) se trabajan, es un instrumento notablemente eficaz para la comprensión de los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en el centro.

La concepción constructivista del aprendizaje y su relación con los distintos contenidos de aprendizaje

En los ejemplos protagonizados por Alba y Borja hemos podido ver que las razones que justificaban sus distintas maneras de desarrollar un mismo tema, su metodología, no era el simple resultado de la opción por una forma de enseñar más o menos novedosa, sino que en su trasfondo existe una clara opción sobre unos determinados objetivos educativos, opción que viene determinada por su forma de entender la enseñanza y la función social que le atribuyen. Hemos visto también que estas distintas maneras de entender la enseñanza se concretaban en unos propósitos educativos determinados y, consecuentemente, en la selección de unas actividades para el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La pregunta que nos planteamos ahora es ¿hasta qué punto las actividades realizadas son apropiadas para el aprendizaje de los contenidos previstos? aceptando los objetivos y contenidos establecidos por Borja y Alba, ¿qué criterios tenemos que nos permitan valorar la eficacia de las estrategias didácticas planteadas?

Aquí es donde los principios de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza desarrollados a lo largo de los capítulos anteriores nos pueden ayudar a analizar éstas y otras secuencias didácticas.

De una forma muy sintética, dichos principios establecen que el aprendizaje es una construcción personal que realiza el alumno gracias a la ayuda que recibe de otras personas. Esa construcción, a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza, implica la aportación de la persona que aprende, de su interés y disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia. En

todo ello juega un papel imprescindible la figura del otro más experto, que ayuda a detectar un conflicto inicial entre lo que se sabe y lo que se requiere saber, que contribuye a que el alumno se vea capaz y con ganas de resolverlo, que plantea el nuevo contenido de modo que aparezca como un reto interesante cuya resolución va a tener alguna utilidad, que interviene de forma ajustada a los progresos y dificultades que el alumno manifiesta, apoyándole con la vista puesta en su realización autónoma. Es un proceso que contribuye no sólo a que el alumno aprenda unos contenidos, sino a que aprenda a aprender y a que aprenda que puede aprender; su repercusión, entonces, no se limita a lo que el alumno sabe, sino también a lo que sabe hacer y a cómo se ve a sí mismo.

Con todo ello es posible establecer una serie de preguntas o cuestiones que permiten caracterizar las actividades que deben configurar una unidad de intervención educativa, en la que existen actividades:

1. Que nos permitan conocer los conocimientos previos que tienen los alumnos en relación a los nuevos contenidos de aprendizaje.
2. En la que los contenidos se plantean de tal modo que sean significativos y funcionales para los chicos y chicas.
3. Que podamos inferir que son adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos.
4. Que aparezcan como un reto abordable para el alumno, es decir, que tengan en cuenta sus competencias actuales y las hagan avanzar con la ayuda necesaria que permitan crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.
5. Que provoquen un conflicto cognitivo y promuevan la actividad mental del alumno necesaria para que establezca relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos.
6. Que fomenten una actitud favorable, o sea, que sean motivadoras, en relación al aprendizaje de los nuevos contenidos.
7. Que estimulen la autoestima y el autoaprendizaje en relación a los aprendizajes que se le proponen, es decir, que el alumno pueda experimentar en ellas que en algún grado ha aprendido, que su esfuerzo ha valido la pena.
8. Que ayuden a que el alumno vaya adquiriendo destrezas relacionadas con el aprender a aprender y que le permitan ser cada vez más autónomo en sus aprendizajes.

La mayoría de cuestiones planteadas tienen como referencia a los contenidos de aprendizaje en general, pero las características diferenciales de cada uno de ellos —sean factuales, conceptuales, procedimentales o actitudinales—, obliga, como hemos visto en el capítulo 4, a hacer una lectura apropiada de las cuestiones formuladas atendiendo a la especificidad de su aprendizaje.

Tipología de los contenidos

En el capítulo 4 se ha dicho que los esquemas de conocimientos incluyen tanto conocimientos conceptuales como procedimientos, valores, normas y actitudes, y que la forma y el modo como estos distintos tipos de contenidos son aprendidos varía según las características de cada uno de ellos. Esta variabilidad en el aprendizaje de los contenidos según su naturaleza condiciona las estrategias, los instrumentos y los medios que es necesario utilizar en su aprendizaje. Intentaremos realizar una revisión esquemática, una especie de marco interpretativo general sobre cómo se aprenden estos contenidos según su tipología, de modo que nos sea fácil realizar unas primeras aproximaciones sobre las distintas secuencias de enseñanza/aprendizaje que se dan en toda unidad didáctica.

De acuerdo con las ideas implícitas en el concepto de aprendizaje significativo, los distintos tipos de contenidos tienen que ser trabajados conjuntamente, de tal modo que se establezcan el mayor número de vínculos posibles entre ellos. El análisis que vamos a realizar de las distintas implicaciones metodológicas en el tratamiento de los contenidos según su tipología no pretende trasladar de una forma mecánica dichas consideraciones a actividades concretas en el aula. Las unidades didácticas, en un marco educativo concreto, por muy específicas que éstas sean, nunca desarrollan un solo tipo de contenidos. Al contrario, siempre integran, aunque no se expliciten, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por lo tanto, este análisis está relacionado con el cómo se aprende y no sobre el cómo enseñar.

Contenidos referidos a hechos

136 Cuando el contenido de aprendizaje se refiere a hechos, o sea, información sobre nombres, fechas, símbolos de objetos, o acontecimientos particulares, como puede ser el aprendizaje de los nombres de los ríos de España, los nombres de los huesos del esqueleto humano, o la nomenclatura de los elementos químicos, la forma como estos contenidos se estructuran en los esquemas de conocimiento, exige unas estrategias de aprendizaje sencillas y generalmente ligadas a actividades de memorización por repetición verbal. Mediante actividades contextualizadas de diverso tipo y características que impliquen la repetición *en* veces de los nombres de los ríos, de los huesos o de las asociaciones entre elementos y su nomenclatura, estos distintos contenidos serán posteriormente recordados. Como ya hemos mencionado, cualquier actividad, y en este caso las actividades de repetición verbal para la memorización de contenidos factuales, atendiendo a la necesidad de que los aprendizajes

sean lo más significativo posibles, deberán ir acompañados de otras actividades complementarias que permitan relacionar estos contenidos factuales con otros conceptuales, procedimentales y actitudinales, sin los cuales se convertirían en aprendizajes meramente mecánicos.

Otra de las variables diferenciales es la relacionada con el tiempo de aprendizaje. Si el aprendizaje de los hechos exige una serie de actividades de repetición verbal, el tiempo necesario que deberemos dedicar a ellas, que evidentemente será disjunto para cada alumno, será generalmente de corta duración. Asimismo, si consideramos el carácter de las actividades posteriores para el recuerdo de los contenidos factuales aprendidos anteriormente, veremos que también consistirán en actividades de repetición verbal.

Contenidos referidos a conceptos y principios

Si los contenidos de aprendizaje se refieren a conceptos o principios, como puede ser el concepto de río, la función de los huesos, o la estructura molecular dada la complejidad de estos contenidos, que exigen unas grandes dosis de comprensión y consecuentemente una intensa actividad por parte del alumno, para poder establecer relaciones pertinentes entre estos nuevos contenidos y los elementos ya disponibles en su estructura organizativa, el recurso «repetición verbal» de sus definiciones o descripciones no nos garantiza la significatividad en su aprendizaje. Seguramente sólo habremos conseguido que sea capaz de recordar y de repetir las definiciones de una forma mecánica.

Con ello no estamos diciendo que la memorización mediante repeticiones verbales, cuando estamos refiriéndonos a contenidos de conceptos o principios, no sean válidas; pretendemos denotar su insuficiencia, siempre que anteriormente a su repetición verbal no se hayan realizado el conjunto de actividades de aprendizaje que permitan la comprensión de estos contenidos: actividades más complejas que la simple repetición de definiciones. Los conceptos y principios, difícilmente pueden restringirse a una definición cerrada; requieren unas estrategias didácticas que promuevan una actividad cognoscitiva del alumno amplia, lo que implicará, en muchos casos, situar a éste ante *experiencias o situaciones* que induzcan o potencien dicha actividad. Al mismo tiempo es necesario constatar el carácter nunca acabado o, si se prefiere, siempre mejorable, del aprendizaje de conceptos y principios, cosa que no podemos decir de los contenidos factuales; éstos pueden ser ampliados con nuevos hechos, pero el conocimiento de un hecho se puede considerar en un momento definitivamente aprendido. Los aprendizajes sobre contenidos de conceptos y principios no pueden considerarse nunca definitivos, ya que nuevas ex-

perencias, nuevas situaciones van a permitir nuevas elaboraciones y enriquecimientos del concepto o principio de que se trate. Nuevas lecturas referidas a los ríos, visitas, comentarios u otras experiencias relacionadas con los ríos, van a dar mayor profundidad y alcance a la idea de río.

Como el aprendizaje de los contenidos de conceptos y de principios exigen estrategias de aprendizaje más complejas y de orden distinto que las relacionadas con los contenidos de hechos, el tiempo necesario para su aprendizaje también será sustancialmente distinto y más dilatado. Independientemente de la idea de conocimientos no acabados, las nociones elementales relacionadas con conceptos o principios están ligadas a actividades que exigen unos tiempos superiores al simple aprendizaje por repetición verbal.

Contenidos procedimentales

Cuando nos referimos a contenidos de carácter procedimental (técnicas, métodos, destrezas o habilidades) o sea, conjuntos de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de un fin, como pueden ser dibujar, leer un mapa, realizar la medida del crecimiento de una planta o utilizar el algoritmo de la suma, las características de las actividades para su aprendizaje son básicamente distintas a las correspondientes a los contenidos conceptuales. Los contenidos de procedimiento, al estar configurados por acciones, podemos considerarlos dinámicos en relación al carácter estático de los conceptuales, lo que «sabemos hacer» en un caso y lo que «sabemos» en el otro. El aprendizaje de procedimientos implica, por tanto, el aprendizaje de acciones, y ello comporta actividades que se fundamenten en su realización.

38 El aprendizaje de acciones exige la realización de éstas; es decir, el simple conocimiento de «cómo tiene que ser» la acción no implica la capacidad para realizarla. Las estrategias de aprendizaje van a consistir en la «repetición de acciones y de secuencias de acciones en contextos significativos y funcionales». Las repeticiones *en* vez de la descripción de los pasos que hay que dar o las fases de un determinado procedimiento, como en el caso del aprendizaje de hechos, no van a ser las estrategias más apropiadas. Tampoco serán suficientes actividades exclusivamente de comprensión, como en el caso de conceptos o principios. Las actividades de aprendizaje serán fundamentalmente de repetición de acciones, lo que no implica el desconocimiento y la reflexión de las razones y del sentido que tienen, ya que este conocimiento va a permitir mejorar su aprendizaje y dotarle de significatividad. El dominio del algoritmo suma va a comportar la realización de múltiples algoritmos, dibujar un mapa, realizar un sinnúmero de representaciones gráficas del espacio, el medir con precisión una gran cantidad de mediciones, y para

que todo ello se hagan de forma significativa será necesario e imprescindible el conocimiento de los contenidos conceptuales asociados a dichos procedimientos. Pero, en cualquiera de los casos, el dominio de un procedimiento, en un sentido estricto, va a exigir básicamente unas estrategias de aprendizaje que consistan esencialmente en la ejecución comprensiva y las repeticiones significativas y contextualizadas, o sea, no mecánicas de las acciones que configuren cada uno de los distintos procedimientos.

Contenidos referidos a valores, normas y actitudes

Las estrategias didácticas descritas anteriormente como más apropiadas para el aprendizaje de los contenidos conceptuales y procedimentales, es decir, actividades de repetición verbal, actividades experienciales o actividades de repetición de acciones, no lo son para los contenidos referidos a valores, normas y actitudes. El carácter conceptual de los valores, las normas y las actitudes, o sea, el conocimiento de lo que cada uno de ellos es y comporta, puede ser aprendido mediante las estrategias antes mencionadas, pero no así su carácter afectivo. El papel y el sentido que pueda tener el valor solidaridad, o el de respeto a las minorías, no se aprende sólo con el conocimiento de lo que cada una de estas ideas representa; las actividades necesarias han de ser mucho más complejas. Los procesos de aprendizaje han de abarcar al mismo tiempo los campos cognoscitivos, afectivos y conductuales, en los que el componente afectivo adquiere una importancia capital, dado que aquello que piensa, siente y el como se comporta una persona no depende sólo de lo socialmente establecido, sino, sobre todo, de las relaciones personales que cada individuo establece con el objeto de la actitud o valor. Como es bien sabido, en este ámbito, los propósitos y lo que debe ser no se corresponden indefectiblemente con las actuaciones.

El aprendizaje por modelado o vicario, las reglas elaboradas y asumidas por el grupo, las asambleas de curso como mediadoras de las conductas del grupo, la coherencia en las actuaciones del profesorado, etc., constituyen ejemplos de actividades o estrategias útiles para la adquisición de estos contenidos. Todas ellas implican, por un lado, la adquisición de las ideas relacionada con los valores; por otro, estrategias para establecer sentimientos negativos o positivos de agrado o desagrado en relación al objeto de una determinada actitud, y también estrategias que potencien tendencias a actuar de un modo u otro. En un intento, evidentemente simplificador, de caracterizar en pocas palabras el tipo de actividades más apropiadas para el aprendizaje de los contenidos actitudinales, podríamos considerar que se distinguen por ser aquellas *actuaciones experienciales* en las que de una forma clara se establecen vínculos afectivos.

Cuando nos referíamos a los otros tipos de contenidos, nos era relativamente fácil definir con una frase las características fundamentales de las estrategias para sus aprendizajes, pero dada la complejidad de los contenidos actitudinales, no nos es posible proceder del mismo modo. Podemos constatar que el aprendizaje de los contenidos actitudinales trasciende el marco estricto de unas determinadas actividades, y abarca campos y aspectos que se relacionan no tanto con unas actividades concretas como con la forma como éstas se llevan a cabo y las relaciones personales y afectivas que en ellas se establecen. Asimismo, si consideramos el tiempo necesario para su aprendizaje, nos daremos cuenta de que éste es comparativamente más dilatado que el empleado para los otros tipos de contenidos, y es difícil, por no decir imposible, su exacta temporalización. De una forma esquemática, podemos expresarlo así:

CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
Hechos	Repeticiones verbales
Conceptos	Experienciales
Contenidos procedimentales	Aplicaciones y ejercicios
Contenidos actitudinales	Experienciales con componentes afectivos

En estos momentos ya estamos en disposición para llegar más lejos en nuestras conclusiones sobre la adecuación de las unidades que nos han planteado los profesores que hemos tomado como ejemplo.

Los contenidos trabajados por Borja son fundamentalmente conceptuales. La secuencia de actividades que conforma su intervención está centrada en una exposición intercalada de momentos de diálogo entre profesor y alumnos y momentos en los que da pie a que los alumnos hagan preguntas sobre algún aspecto de la exposición. Después de haber tomado apuntes, los chicos y las chicas los memorizarán conjuntamente con el material que les ofrece el libro de texto.

Si tenemos en cuenta el cuadro simplificado de actividades de aprendizaje para los diversos tipos de contenido, veremos que hemos considerado que las actividades más apropiadas para los contenidos conceptuales deben tener un carácter experiencial, en el sentido de que el alumno debe participar activamente en la construcción de sus significados. Para que este aprendizaje sea lo más significativo posible, las actividades de la unidad deben considerar las condiciones planteadas por los principios de la concepción constructivista. En este ejemplo, ¿hasta qué punto el profesor ha podido controlar las condiciones para que el aprendizaje fuera lo más significativo posible? Atendiendo a las preguntas formuladas en el cuadro de la página 135, nos daremos cuenta de que las respuestas

no siempre son afirmativas: ¿hasta qué punto, con estas actividades, el profesor puede saber cuáles son los conocimientos de partida de los alumnos?, ¿los contenidos se han trabajado de tal modo que sean significativos y funcionales?, ¿el profesor, en su exposición, ha podido adecuarse a las posibilidades de los diversos alumnos y proponer los retos y ayudas necesarias para cada uno de ellos?

Mediante la simple descripción de la intervención del profesor, difícilmente podemos dar respuesta a estas cuestiones. Podemos apreciar que la exposición no ha sido simple, sino que la estructura del discurso tiene presentes los conocimientos que se supone deben poseer los alumnos en aquel momento, y que lo largo de la exposición han ido intercalando momentos de síntesis y recapitulaciones. Al mismo tiempo, sabemos que ha introducido momentos de diálogo, pero no podemos extraer conclusiones sobre sus características. Inicialmente podemos considerar que las actividades que ha desarrollado le pueden permitir un cierto control sobre los procesos que están siguiendo los alumnos, según el tiempo y la importancia que atribuya a las intervenciones de éstos en los momentos en que ha habido diálogo o en los que ha facilitado que formularan preguntas, o sea, en relación directa a la información que pueda recabar de sus alumnos y alumnas, de modo que pueda ir adecuando su exposición al ritmo y a la forma en que éstos van comprendiendo los contenidos de enseñanza. También la intervención será más o menos adecuada si en esta unidad priman más los hechos o los conceptos. Si la unidad se centra en los aspectos descriptivos, la necesidad de controlar las distintas variables no parece tan necesaria, ya que el esfuerzo para su comprensión es mínimo. Pero si los contenidos que se propone trabajar son fundamentalmente conceptos, podemos afirmar que el profesor deberá introducir el mayor número de intercambios posible, de manera que pueda averiguar cuáles son los conocimientos previos de cada uno de sus alumnos, las dificultades que encuentran, etc., e ir adecuando su intervención a este conocimiento. Para los contenidos de naturaleza factual de esta unidad, quizá la simple exposición sea suficiente, ya que el esfuerzo intelectual que debe realizar el alumno se concretará en actividades personales de repetición verbal, significativas y contextualizadas, que le faciliten el posterior recuerdo.

El análisis de la intervención de la profesora es más complejo, ya que en su unidad los contenidos trabajados explícitamente no sólo son conceptuales, sino que, como hemos visto, el papel que otorga al aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales es fundamental. Si en primer lugar nos detenemos en los contenidos conceptuales y realizamos las preguntas que nos permitan averiguar hasta qué punto la profesora controla el proceso seguido por sus alumnos en la construcción del significado, de los distintos conceptos relacionados con el Islam, veremos que las actividades que configuran la unidad le proporcionan una notable cantidad de información sobre los conocimientos previos de sus alumnos, su nivel

de desarrollo, el grado de conceptualización, etc., lo que le permite introducir los cambios que crea necesarios y plantear los apoyos y retos apropiados para los distintos alumnos. La misma secuencia de actividades está planteada de tal modo que su ritmo va avanzando a medida que los alumnos van elaborando los conocimientos. La profesora puede ir controlando el proceso y el grado de aprendizaje de los alumnos, siempre y cuando el desarrollo de las actividades no se limite a los líderes de la clase. Sin embargo, la potencialidad de todo ello depende de que la profesora sepa el porqué de las actividades que ha propuesto y, por lo tanto, sea consciente de su función. El debate, exposición por grupos, exploración bibliográfica, síntesis, etc., tienen sentido si nos referimos al aprendizaje de contenidos conceptuales, en tanto en cuanto son estrategias para que los alumnos vayan atribuyendo significado a una serie de conceptos que exigen para su comprensión un proceso difícil de elaboración personal. Es bastante habitual encontrar unidades didácticas en las que los alumnos han llevado a cabo un elevado número de actividades que teóricamente estaban pensadas para ayudarles a facilitar el proceso de conceptualización, de las que, con el tiempo, sólo les han quedado los aspectos más anecdóticos. En el caso que estamos analizando, si la profesora no atribuye una clara intencionalidad cognoscitiva a las actividades que propone, y por lo tanto no pone un manifiesto énfasis en los procesos que están siguiendo los alumnos en la conceptualización de los contenidos -lo que comporta una especial atención en que las actividades permitan la descontextualización, aplicación, generalización de los conceptos trabajados, y que posteriormente ofrezcan medios para el recuerdo de aquello que se ha comprendido-, es casi seguro que a los pocos meses lo que les quedará en la memoria se limitará a un recuerdo superficial del tema y sobre algún detalle más o menos anecdótico del debate o del trabajo en equipo.

Con los criterios de que ahora disponemos hemos podido analizar el trabajo de los contenidos conceptuales en las dos unidades, ya que de algún modo las actividades propuestas tienen, en relación a estos contenidos, un principio y un final. En el caso del profesor Borja, con los datos existentes hemos podido llegar a unas conclusiones sobre toda la unidad, ya que ésta está centrada básicamente en el aprendizaje de contenidos conceptuales; pero en el caso de la profesora Alba no, ya que al trabajar explícitamente contenidos procedimentales y actitudinales, el análisis de una sola unidad no es suficiente. Para poder valorar la adecuación de las actividades propuestas será necesario contemplar las unidades anteriores y posteriores para poder conocer cuál es la secuencia de aprendizaje de los contenidos procedimentales y actitudinales. Con ello nos vemos en la necesidad de introducir una unidad de análisis además de la unidad didáctica, lo que llamaremos *secuencia de contenidos*.

Los distintos ámbitos de análisis de la práctica y las secuencias de contenido

Entender lo que sucede en la escuela, cuáles son sus razones, obliga a un análisis sumamente complejo en el que cualquiera de las decisiones que se tomen forma parte de un entramado en el que los distintos componentes están estrechamente interrelacionados. Para poder comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje que se dan en un centro, es imprescindible dotarse de un marco interpretativo que contemple distintas dimensiones o ámbitos de distinto orden y que cada uno de ellos se convierta en unidades específicas de análisis. En el esquema siguiente (Gimeno Sacristán 1992:150), podemos distinguir cinco ámbitos claramente diferenciados con unos criterios en el que el centro es el alumno. Cada uno de ellos tiene unas características tales que su interpretación exige instrumentos específicos. A lo largo de este capítulo hemos centrado el análisis en las actividades de enseñanza/aprendizaje, pero no por separado, sino inmersas en una secuencia. Cuando nos fijamos en las actividades de los dos profesores el interés no lo hemos centrado en cada una de las actividades por sí solas, sino en cuanto son interpretadas en su conjunto.

Las secuencias de contenido

El trabajo en el aula se concreta generalmente en lo que podemos llamar unidades didácticas; para analizarlas es necesario poder diferenciar lo que se está

ÁMBITOS QUE MODELAN EL CURRÍCULUM

Contexto exterior:

- Influencias sociales, económicas, culturales, etc.
- Regulaciones políticas y administrativas.
- Producción de medios didácticos.
- Participación de la familia.
- Ámbitos de elaboración del conocimiento.

Estructura del sistema educativo

Organización y ambiente de centro

Ambiente del aula

Actividades de enseñanza-aprendizaje