

Artículo de reflexión

Pensar pedagógicamente, de nuevo, desde el constructivismo

Thinking Pedagogically, Again, from Constructivism

Claudia Lucía Ordóñez*

Resumen

En el presente artículo, continúo con el titulado "Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: de las concepciones a las prácticas pedagógicas", publicado en la *Revista de Estudios Sociales* de la Universidad de los Andes (1). Allí presentaba las que son para mí las principales concepciones constructivistas y sustentaba que ellas nos permiten a los profesores de cualquier disciplina y nivel educativo cambiar nuestras concepciones tradicionales asociadas con la transmisión del conocimiento. Al hacerlo, los principios constructivistas nos permiten también renovar nuestra visión de lo que es el aprendizaje y cómo ocurre, y crear nuevas prácticas pedagógicas para un mejor aprendizaje crítico en los alumnos. Aquí discuto cómo estas concepciones no han logrado realmente penetrar nuestra práctica pedagógica a ningún nivel, desde los currículos hasta las prácticas de aula, y describo un panorama posible de verdadero uso de principios constructivistas en pedagogía.

Palabras clave: Constructivismo, educación superior, constructivismo en educación superior, pedagogía, currículo, práctica pedagógica.

Abstract

In the present article I continue the one I published in *Revista de Estudios Sociales*, Universidad de los Andes, entitled "Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas" (*Thinking pedagogically from constructivism: From*

pedagogical conceptions to pedagogical practices) (1). There I presented what are to me the principal constructivist conceptions; I also supported the idea that they allow us, teachers of any discipline and educational level, to change our traditional conceptions related to the transmission of knowledge. In doing so, constructivist principles also allow us to renew our vision of learning and how it occurs and to create new pedagogical practices for better critical learning in our students. Here I discuss the fact that these conceptions have not really entered our pedagogical practice at any level, from curriculum to class activities, and I describe a possible panorama of real use of constructivist principles in pedagogy.

Key words: Constructivism, higher education, constructivism in higher education, pedagogy, curriculum, pedagogical practice.

Recibido: Marzo 22 de 2006.

Aceptado: Abril 18 de 2006.

*Doctora en Educación, Escuela de Educación Universidad de Harvard. Profesora Asociada, Centro de Investigación y Formación en Educación, CIFE Universidad de los Andes.

Disclaimer: El presente artículo expone ideas personales únicamente de su autora. Ha sido producido dentro de su trabajo como Profesora Asociada del CIFE de la Universidad de los Andes, con la intención de que sirva como parte del sustento teórico de los trabajos pedagógicos y de investigación del grupo de investigación "De las concepciones a las prácticas pedagógicas", reconocido por Colciencias, que dirige. Constituye un documento original que no ha sido presentado para publicación en ningún otro medio escrito.

INTRODUCCIÓN

Hace dos años escribía en la *Revista de Estudios Sociales* de la Universidad de los Andes lo siguiente:

(...) los adelantos más importantes en la pedagogía actualmente se relacionan con la comprensión que ahora tenemos de qué es y cómo ocurre el aprendizaje; y la investigación y las teorías más útiles para esta comprensión son probablemente las que componen, hoy en día y desde muy diversos puntos de vista, lo que se denomina el constructivismo en educación. Y es que el constructivismo emerge como valiosísimo soporte para las decisiones pedagógicas, al ayudarnos a concebir el conocimiento y el aprendizaje de maneras nuevas y más identificables con nuestras propias experiencias efectivas de aprendizaje y conocimiento. Si pensamos en aquello en lo que realmente nos consideramos 'buenos' hoy en día y analizamos las diversas formas como llegamos a serlo, probablemente entendamos cómo hemos construido esos conocimientos, que seguramente no son teóricos sino que se plasman en acción a la vista de todos y en permanente perfeccionamiento, con el apoyo permanente de muchas personas y de muchos medios que hemos utilizado con autonomía (1).

Posiblemente, la idea más importante en este trozo es la de que el constructivismo nos permite concebir el aprendizaje de una manera menos artificial que la que nos ha presentado siempre la educación tradicional; de una manera más parecida a la forma como nosotros mismos podemos identificar que hemos aprendido en la vida real: no por transmisión del conocimiento de otros, sino por medio de nuestras experiencias y nuestra propia reflexión sobre ellas; incluso, por medio de nuestras experiencias fallidas y llenas de errores. Igualmente, el constructivismo nos permite observar el conocimiento que poseemos como resultado de nuestros procesos de apren-

dizaje y notar que no se traduce sólo en discurso, sino en capacidad de hacer cosas, de lograr cosas por nosotros mismos y de influir en las acciones de otros. Esto nos permite entender por qué estamos seguros de que no hemos terminado de aprender nada aún, y de que nunca lo haremos.

En el mismo artículo que cito arriba, recordaba que "...el constructivismo es un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje que provienen de dos teorías básicas del desarrollo cognoscitivo (2, 3). Como conjunto de concepciones nos proporciona una base sólida para entender que el aprendizaje ocurre permanentemente en las personas en sus medios de socialización y no es un fenómeno exclusivo de la escuela y de las aulas; y es que el constructivismo no es una teoría educativa ni pedagógica en su base" (1). Igualmente, identificaba allí cinco principios del aprendizaje originados en teoría e investigación psicológica de corte constructivista, que dan soporte a la mayoría de las estrategias pedagógicas activas que caracterizan la práctica pedagógica desde hace ya varios años (4) y que pueden mostrarnos caminos concretos de cambio pedagógico:

- El aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado (2).
- Ocurre a partir de la experiencia directa (2), de modo que se demuestra y avanza al realizar desempeños que activen y hagan avanzar la verdadera comprensión (4).
- Ocurre de manera diferente en cada individuo porque resulta significativo; es decir, verdaderamente relacionado con la comprensión, al conectarse con experiencias y conocimientos previos, adecuados o ingenuos (2, 5).
- Se estimula y ocurre naturalmente al poner las comprensiones individuales en interacción inteligente con las de otros (3).

- Se hace más significativo, más dirigido a la comprensión de lo real, cuando ocurre por medio de desempeños auténticos, relacionados con lo que verdaderamente hacen quienes usan el conocimiento en el mundo (4, 6).

Escribo el presente artículo para llamar la atención sobre el hecho de que, aunque algunos de estos principios nos han acompañado desde hace más de cincuenta años en los escritos e investigaciones de Piaget, Vygotsky y Ausubel, y los más recientes desde hace más de quince, en los trabajos del Proyecto Cero de la Escuela de Educación de Harvard, definitivamente inmersos en la literatura pedagógica, no se llevan efectivamente a la práctica.

PRINCIPIO POR PRINCIPIO

Los principios del constructivismo suenan tan sencillos y tan obvios que a menudo, cuando los discuto con profesores de diferentes niveles educativos, principalmente escolares, los maestros indican que ya los conocen y ya los han utilizado pedagógicamente, a menudo con poco o ningún éxito. Alegan que es difícil hacer que los alumnos trabajen juntos, que sus estilos de aprendizaje no se lo permiten, que es demasiado difícil hacerlos leer para adquirir conocimientos previos sobre los cuales trabajar, que como maestros hacen muchas cosas que ellos consideran interesantes y divertidas en sus clases, pero igual los alumnos no aprenden mucho, y que definitivamente es obvio que el aprendizaje de cualquier cosa es un proceso, etc. En el ámbito universitario los profesores con quienes los he discutido tienden a mostrarse extrañados e incrédulos; a diferencia de los maestros de colegio, pocas veces han pensado en que la pedagogía actualmente pide redefinir el aprendizaje de sus disciplinas y reconsiderar las formas de lograr-

lo en quienes aprenden. La transmisión de conocimiento sigue siendo el propósito principal de la educación para ellos, en una época donde la información está al alcance de todos por medios diversos y eficientes, donde ella misma cambia cada día, donde el volumen producido hace totalmente imposible 'cubrirlo' en un programa académico y donde es la consideración crítica autónoma de esa información por parte de quien aprende (no la crítica que realizan los 'expertos' profesores o escritores, que igualmente es a menudo transmitida 'en clase') lo que se debe perseguir pedagógicamente.

No he encontrado maestros que hayan llevado realmente a la práctica estos principios, que suenan tan simples, y es que no lo son. Considerémoslos uno a uno y consideremos lo que sería aplicarlos de verdad:

PROCESO INDIVIDUAL DE CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO

Hay varias palabras clave aquí: 'proceso' es la primera. Si la educación verdaderamente permitiera que ocurrieran procesos de aprendizaje, daría el tiempo necesario para que sucedieran; para que sucedieran para cada conocimiento que se pretende que los aprendices comprendan. Esto debe plasmarse en los currículos de manera que ellos permitan que todo lo que se aprende aparezca de nuevo, repetidamente, se conecte cada vez con más conocimientos, se use cada vez en más variadas situaciones. Los currículos deben indicar conexiones entre todos los conocimientos que se pretende enseñar; ninguno debe terminar de ser aprendido o enseñado. Y nunca debe pretenderse que algo ya terminó de aprenderse.

También deben plasmarse los procesos de aprendizaje en la evaluación. Es necesario evaluar en diversos momentos del proceso para observar cómo va el aprendiz en su camino de

aprendizaje. No esperar productos perfectos, y menos antes de que el aprendizaje deseado se maneje como proceso. Por ejemplo, si esperaríamos que los estudiantes de medicina aprendan a recibir humanamente pacientes ambulatorios y a practicarles un examen general, tenemos que ponerlos repetidamente en situación de hacerlo y evaluar su comportamiento hasta que logren ajustar la forma mejor de lograrlo. Lo mejor sería, probablemente, que ellos mismos participaran en su autoevaluación y la de otros, porque esto les ayudaría a entender cómo hacerlo cada vez mejor. Igualmente, si esperamos que los alumnos de cualquier disciplina aprendan a producir un texto escrito con características particulares, tenemos que dar no solo las instrucciones de cómo hacerlo, sino que en repetidas oportunidades se debe revisar y editar borradores y evaluarlos, también con su participación y la de otros posibles lectores. Así, la 'calificación' debe calificar el avance en los procesos o sólo productos finales que han pasado por todo un proceso de mejora que a su vez ha permitido que quienes los produzcan, aprendan.

Lo cierto es que aún seguimos currículos que son básicamente listas de contenidos, unos supuestamente prerrequisitos de los otros; y que los contenidos no aparecen repetidamente. Los currículos determinan tiempos limitados para 'cubrirlos' y un curso no se conecta con otro, aunque sí exigimos que quienes aprenden hagan conexiones entre muchos conocimientos. A menudo ni siquiera una unidad determinada de material se comunica con la siguiente ni con la anterior. Seguimos evaluando normalmente solo al final del desarrollo de un contenido; y al final de una unidad de contenido; y al final de los cursos; y evaluando que los contenidos se aprendieron... ¿Se memorizaron? ¿Se aplicaron? ¿Se comprendieron?

'Construcción de significado' es otra expresión clave en este primer principio constructivista. Construcción por parte de quien aprende, no transmisión por parte de quien enseña. Esto, de ser aplicado en la enseñanza, debe tener grandes consecuencias en la forma como se desarrollan las clases. En realidad los maestros debemos dejar de planear lo que tendremos que hacer nosotros para que la gente aprenda. Debemos empezar a pensar en lo que sería bueno que hicieran los aprendices para ir construyendo su comprensión de lo que consideramos importante que aprendan; pensar en qué sería lo que mejor podría ayudarles a ir acercándose a esas comprensiones... ¿Oírnos? ¿Leer? O... ¿qué otras posibilidades habría? Debemos poder pensar en experiencias durante las cuales pueda 'verse' en los aprendices, no en nosotros, ese proceso de construcción de significado.

Pero lo cierto es que seguimos trabajando sobre la ilusión de que transmitimos el conocimiento tal como lo enviamos; y seguimos trabajando fuertemente en preparar nuestras exposiciones de las maneras más claras posibles y usando la mayor variedad de medios posible. Queremos presentar lo que sabemos de las maneras en que nosotros pensamos que los alumnos van a entender mejor... pero no nos preguntamos mucho cómo será que ellos están entendiendo. No nos interesamos mucho por cuáles serían los diagramas que ellos harían de lo que están aprendiendo, por si repetirían los nuestros o harían otros diferentes. Seguimos creyendo que la pedagogía, pensada como técnica para usar el tablero o el *video beam* puede ayudarnos a ser cada vez más claros y motivantes en la transmisión de lo que sabemos y lo que pensamos. Seguimos construyendo nosotros, los maestros, los significados que queremos que adquieran nuestros alumnos y nunca explorando las formas

como ellos construyen lo que supuestamente les transmitimos.

DESEMPEÑOS PARA APRENDER A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DIRECTA

Es probablemente fácil pensar en trazar caminos para procesos de aprendizaje cuando lo que pretendemos que aprendan las personas son desempeños bien determinados y posibles de describir como la atención inicial a un paciente ambulatorio o la producción de un tipo específico de escrito. El problema es que la mayoría de lo que queremos que nuestros alumnos aprendan no es esto sino 'teoría', información, contenido. Consideramos siempre que esto es primero, antes de que ellos puedan utilizar esa información en la práctica... Aplicar. Ésta ha sido siempre la secuencia lógica para el aprendizaje: primero la teoría y después su aplicación.

El constructivismo nos hace mirar nuestros propios, auténticos procesos de aprendizaje. Esos que han producido en nosotros capacidades perdurables, siempre en desarrollo; nuestras habilidades para practicar un deporte y hacerlo bien; para cocinar y mejorar todo el tiempo como cocineros; para analizar y ensayar resolver problemas policíacos cuando leemos novelas del género; para analizar temas universales que trata el cine... Y nos hace recordar que probablemente nadie nos ayudó a 'aprender' primero la teoría sobre la cual se basan esas capacidades. Ésa la aprendimos y la entendimos realmente, en la acción de tratar de hacer cualquiera de estas cosas cada vez mejor. El constructivismo nos reta para que pensemos en si esto, que corresponde más auténticamente a la forma como hemos aprendido desde al nacimiento, puede ser también la forma de aprender en las instituciones de educación formal. Nos reta para que logre-

mos que nuestros alumnos entiendan mejor los contenidos que interesan a partir de experiencias que les permitan conectarlos con realidades y vivencias; con esfuerzos, con éxitos y con fracasos.

Lo cierto es que nuestros currículos, nuestras clases y los materiales que damos a los alumnos para aprender siempre parten de los contenidos y exigen luego que ellos demuestren su comprensión en la aplicación práctica; y que esta aplicación práctica a menudo dista mucho de la experiencia real. Casos hipotéticos 'armados' con sabiduría de expertos; problemas diseñados intencionalmente para que la teoría 'cuadre' perfectamente y sea posible encontrar una respuesta; laboratorios prefabricados en los que los experimentos siguen libretos preparados y producen resultados previsibles... Poca actividad de parte del aprendiz que no sea la de seguir instrucciones y completar pasos. Ninguna autonomía; poca posibilidad de exploración; ninguna sorpresa; poca necesidad de capacidad analítica y menos de capacidad crítica; situaciones permanentes de evaluación para quienes aprenden, basadas en que puedan ir haciendo lo que ya se sabe y como se sabe, lo que corresponda a la teoría y a la aplicación ya pensada de los contenidos que hay que reforzar.

Hay otras posibilidades, se pueden diseñar experiencias por medio de las cuales quienes aprenden realmente deban buscar el conocimiento que se necesita para enfrentarlas o solucionarlas; experiencias que no tengan una sola respuesta; que se presten para la discusión; para el 'ensayo' de diferentes formas de solucionarlas; para la búsqueda del conocimiento necesario; para su verdadera construcción por parte de cada aprendiz. Éste podría ser un camino mejor para la verdadera comprensión de lo que se necesita aprender. Podría también aportar a la ver-

dadera motivación hacia el aprendizaje y el estudio, al proveer razones significativas para emprenderlos. Nuestros estudiantes no tendrían que proceder ante 'actos de fe,' ante esas seguridades que les damos los maestros de que lo que están supuestamente aprendiendo va a tener significado más adelante... cuando vayan entendiendo mejor de qué se trata ser médico... ser ingeniero... ser abogado. Podrían entender esto más temprano, para poder darle así sentido a todo lo que deben aprender; a todo lo que deben esforzarse por entender, conectar y argumentar.

CONOCIMIENTOS PREVIOS SOBRE CUALQUIER NUEVO APRENDIZAJE

Este principio es difícil de aceptar para maestros de niños pequeños, aunque todos estarían de acuerdo en que cualquier niño ha experimentado fenómenos como la aceleración de la gravedad siempre que se han raspado las rodillas. Es posible que sobre esa experiencia primaria podamos empezar a construir conocimiento con el niño sobre principios básicos de la física. Para profesores universitarios que trabajan con jóvenes que han pasado al menos por 14 años de escolaridad formal, el conocimiento previo de sus alumnos debería ser un hecho. Si nos preocupáramos menos por culpar a los niveles educativos anteriores de la ineficiencia de esos conocimientos y más por entender en qué consisten las comprensiones actuales de los estudiantes para poder arrancar de ellas hacia la comprensión de lo nuevo, probablemente lograríamos más en términos de aprendizaje, y con más muchachos.

El constructivismo describe la construcción de conocimiento como un proceso significativo que se sustenta sobre los conocimientos anteriores, por medio de conexiones de sentido en-

tre lo nuevo y lo ya existente en la mente de quien aprende (2, 5). Para dar mayor soporte a los aprendices en sus procesos, la práctica pedagógica debería permitir que estos conocimientos previos salieran a flote y fueran conocidos por todos aquellos involucrados en el aprendizaje, maestro, compañeros y los mismos aprendices, de modo que se revisen y discutan. Deberían usarse para aprender lo nuevo, porque lo nuevo no se entenderá apropiadamente hasta que sus conexiones con el conocimiento previo no se manejen y ellas aporten a revisar y aun a corregir comprensiones anteriores que pueden ser ingenuas, incompletas, ineficaces o erróneas.

Pero lo cierto es que no acostumbramos planear clases basadas en experiencias que revelen los conocimientos actuales de nuestros estudiantes, esos que consideramos importantes para conectar con lo nuevo que queremos que aprendan. No acostumbramos planear clases en las que nos interese realmente por la forma en que nuestros alumnos entienden lo que básicamente seguimos transmitiendo. No es común que sea realmente una de nuestras preocupaciones la forma como entienden nuestros estudiantes y la cantidad de ellos que parecen entender adecuadamente o no. Tampoco es común que las actividades de nuestras clases permitan que los conocimientos y las comprensiones individuales de cada uno de nuestros estudiantes se expresen, se conozcan, se utilicen y se compartan.

COMPRESIONES INDIVIDUALES EN INTERACCIÓN

Porque el constructivismo nos indica que cada individuo comprende de manera diferente: conecta lo que va comprendiendo con experiencias y conocimientos distintos. El constructivismo destruye la ilusión de poder transmitir conoci-

miento tal como lo organizamos y lo entendemos nosotros. La comprensión individual no depende sólo de cómo presentemos la información, sino de a dónde llega; de con qué la conecta quien la recibe. Ese receptor es activo; procesa la información de acuerdo con lo que ya sabe, correcto o incorrecto; completo o incompleto; ingenuo o adecuado. No es suficiente que esperemos que comprendan exitosamente aquellos que poseen ya conocimientos acertadamente organizados y relacionados. Deberíamos ser activos como maestros en darles a más estudiantes el soporte que puede permitirles aprender más y mejor.

Vygotsky (3) nos llamó la atención hace ya muchas décadas acerca de que el aprendizaje ocurre naturalmente en los procesos de socialización de las personas, estimulado por la interacción social. Este principio ha sido pobremente explotado pedagógicamente en aulas que aún centran la atención de quienes aprenden en una sola persona experta y aún limitan la interacción, si es que ella se da, a la interacción con ese experto: el maestro. Los estudiantes han usado la interacción con sus compañeros como soporte siempre, formando grupos de estudio, por ejemplo. Pero esta forma de aprender sigue siendo ignorada en las aulas. También, desafortunadamente, los alumnos han buscado, desde siempre, otros expertos más allá de sus maestros, entre sus compañeros de estudios, para proveerse de un mayor e igualmente falso soporte; un soporte que repite la relación entre quien sabe y quien no sabe, perpetuando su inactividad y la dependencia como aprendices.

La interacción entre quienes aprenden con soporte del maestro es el secreto. Una verdadera interacción para aprender, en la que todos están al mismo nivel, en el quehacer de comprender; poniendo sus comprensiones en con-

traste; oyendo a otros comprender y expresando y discutiendo sus propias comprensiones para confrontarlas con otras, para evaluarlas permanentemente, para mantenerlas en proceso. El verdadero trabajo en colaboración (7) puede ser una poderosa forma de aprender. Debemos considerar formas de lograr que los alumnos entiendan que hay múltiples fuentes de aprendizaje, no solamente el profesor y los textos escritos; que las ideas y aun los errores de los otros aprendices y la interacción que ocurra con ellos en contextos de desempeño, de acción, de producción, pueden ser tanto o más reveladores que las ideas y errores propios y aun que la interacción con supuestos expertos. Esto puede, además, ayudarles a hacer de la reflexión sobre su propia comprensión una forma de aprender.

Lo cierto es que hemos usado pedagógicamente durante mucho tiempo el trabajo en grupo, pero no tanto para estimular el aprendizaje de todos. Un grupo que tiene como tarea producir un producto determinado no pone en práctica, necesariamente, un trabajo en colaboración constructivo. No lo hace, por ejemplo, si simplemente administra el trabajo dividiéndolo entre los integrantes. En el mejor de los casos el producto será la suma, posiblemente inconexa, de partes en el desarrollo de las cuales solo su autor ha aprendido.

DESEMPEÑOS AUTÉNTICOS PARA LA AUTÉNTICA COMPRENSIÓN

Mencioné arriba que trabajar con desempeños en vez de contenidos podría aportar a la verdadera motivación de los alumnos hacia el aprendizaje. La implicación es que los estudiantes deberían entender más temprano los desempeños que se asocian con las disciplinas que aprenden y con las profesiones que las incluyen; entender más temprano de qué se trata ser mé-

dico, ingeniero o abogado para poder darle así sentido a todo lo que deben aprender. Los mejores desempeños de aprendizaje son los que se relacionan con lo que hacen en la vida real quienes conocen y usan el conocimiento disciplinar: los profesionales y los científicos, y también las personas cultas en diferentes disciplinas que simplemente actúan en el mundo del día a día aplicando lo que saben. Lograr esto exige un re-análisis de las disciplinas que enseñamos para determinar desempeños importantes de quien las maneja que se puedan traer al aula de clase o a los que se pueda acercar a los aprendices fuera de las aulas; en lugares de auténtica aplicación. Así mismo, exige planear el aprendizaje de aquello que importa en nuestras disciplinas, alrededor de esos desempeños auténticos.

La moda curricular de las competencias, en boga en la educación en nuestro país, ayuda en este re-análisis disciplinar; ayuda a hacer una mirada mucho más amplia e incluyente a nuestras profesiones y a nuestros programas académicos. Pero no es suficiente añadir el entrenamiento en competencias a esos programas y mucho menos a los universitarios, cuya duración tiende a acortarse. Es necesario incorporar el aprendizaje teórico, el de los contenidos que siempre han dominado nuestro quehacer pedagógico, a esa formación en competencias; a esa formación alrededor de desempeños auténticos disciplinares, que sólo los especialistas en las disciplinas pueden determinar, con el apoyo de los pedagogos. Es necesario convertir esos desempeños auténticos en el centro de los currículos académicos, asociándoles todos los contenidos disciplinares y también el manejo crítico de la información y el desarrollo de habilidades de búsqueda, valoración, relación y uso de la información y de las ideas y posiciones de otros para sustentar posiciones personales. Es necesario formar a los es-

tudiantes en el pensamiento crítico, en el escepticismo sano ante la aceptación de posiciones ajenas y en la capacidad de sustentar las propias y discutir las de otros, sin perder de vista la posibilidad de aceptar equivocaciones y cambiar de idea, cuando otras sustentaciones resulten más poderosas. Todo esto entra dentro de la autenticidad de los desempeños asociados a todo saber académico actual.

Lo cierto es que la necesidad de abandonar la simple transmisión de conocimientos es más patente ahora, después de analizar los principios constructivistas uno a uno en sus implicaciones pedagógicas. Reflexionar sobre todo esto puede hacer cada vez más clara para nosotros, profesores, la necesidad de cambiar nuestras concepciones sobre el aprendizaje formal y comenzar a crear nuevas posibilidades a partir de estos principios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Debo repetir apartes de mi artículo anterior (1):

Al ayudarnos a entender el aprendizaje en formas novedosas y auténticas, el constructivismo puede ayudarnos a construir ambientes que favorezcan procesos diferentes a los que hemos imaginado hasta ahora desde los ámbitos educativos. Nos obliga a concentrarnos ya no en lo que nosotros como maestros debemos hacer para que aprendan nuestros alumnos... sino en las formas como debemos relacionarnos los protagonistas entre nosotros, con otros participantes y con multitud de medios y herramientas, en un proceso paulatino de comprensión en la acción.

Agrego aquí que el constructivismo nos obliga a relacionarnos de manera diferente con el conocimiento de nuestras disciplinas y, por consiguiente, a ayudar a nuestros alumnos a rela-

cionarse de maneras diferentes con él. Además " ...a nosotros los maestros nos permite alejarnos de un número limitado y limitante de las llamadas 'metodologías' ...propias de los salones de clase, para imaginar una enorme variedad de ambientes efectivos de aprendizaje, en las aulas y fuera de ellas, que realmente estimulen el acercamiento significativo y útil al conocimiento y su utilización" (1).

Adoptar como concepciones pedagógicas los principios constructivistas exige cambios profundos en nuestras creencias y acciones pedagógicas; en nuestras propias concepciones sobre lo que es aprender en general y lo que es aprender las diversas disciplinas. Exige también de las instituciones educativas cambios profundos en políticas curriculares, por ejemplo. Hay que lograr formar a los alumnos en nuevas maneras de entender lo que realmente debe suceder durante su preparación para la vida del trabajo, de la creación, de la innovación y del aporte al desarrollo social. Es necesario formarlos en nuevas formas de entender el aprendizaje, porque ellos son a veces, a partir de su larga experiencia en la educación formal, los más tradicionales; los que más exigen expertos y sabios acompañados de la claridad total de sus presentaciones y explicaciones.

Para resumir, el principio que nos recuerda que el aprendizaje es un proceso puede ayudarnos a pensar currículos en los que ningún conocimiento quede sin aparecer una y otra vez, de modo que su comprensión por parte de quienes aprenden vaya haciéndose paulatinamente más compleja, profunda y conectada. Deben permitir realmente el proceso de aprender y no solamente limitar el tiempo de supuestos logros que se hacen artificialmente necesarios cuando funcionan con base en la transmisión de información. El principio del proceso puede ayudarnos

a entender la necesidad de que los currículos conecten conocimientos a través de diferentes materias y no presenten solo información que no se sostiene por sí misma. Esto puede ayudarnos a facilitarles a los estudiantes la comprensión de cómo las que llamamos materias básicas, y todas las demás, realmente contribuyen a la comprensión de quehaceres característicos de las profesiones que están conociendo y a la adquisición de las competencias necesarias para realizarlos.

Los principios que hablan de que el aprendizaje ocurre en la experiencia y, por consiguiente, por medio de desempeños y desempeños auténticos, nos obligan a cambiar nuestras ideas acerca de la secuencia general en la que deben ocurrir las cosas en ambientes de verdadero aprendizaje: es posible ocasionar primero la vivencia y después la reflexión sobre ella, de manera que se pase de allí a la conexión con la teoría, después de haberla visto funcionando. También nos ayudan a pensar currículos y clases que lleven a los alumnos a realizar acciones relacionadas con lo que auténticamente hacen quienes aplican las disciplinas en la vida real, los verdaderos profesionales. Los principios del desempeño indican currículos basados en un nuevo análisis de las disciplinas, para pensarlas en términos de acción, no solo de temas; acciones por medio de las cuales se vayan comprendiendo realmente los conceptos y procesos que caracterizan esas disciplinas, sus conexiones naturales con conceptos y procesos de otras disciplinas y la verdadera naturaleza temporal, cambiante y crítica de los conceptos y procesos de todas las disciplinas. Ayudan también a pensar en que la evaluación del aprendizaje debe corresponder a todo esto y convertirse en observación del desempeño, para lo cual hay que diseñar no solo buenos desempeños au-

ténticos de evaluación que puedan observarse con base en criterios claros, sino novedosos instrumentos de observación de esos desempeños y de los procesos de aprendizaje, que usen esos criterios.

El principio del proceso individual de construcción de significado y el del aprendizaje en la interacción social nos recuerdan que las fuentes de conocimiento son múltiples, al igual que las comprensiones sobre los mismos fenómenos; que los procesos de aprendizaje deben estimularse por medio del uso de múltiples fuentes de información, no solo del maestro o del texto, y del desempeño y la discusión en grupos, con el profesor y con muchas otras personas. Y, finalmente, el principio del conocimiento previo nos indica que debemos permitir que los estudiantes expresen sus comprensiones iniciales de

aquello que queremos que aprendan y las formas como conectan lo que ya sabían con lo nuevo; mientras no conozcamos todo esto no vamos a poderlos ayudar efectivamente a que comprendan verdaderamente, manejen y usen lo que queremos que lleguen a aprender.

Podemos intervenir para hacer de la actividad académica de nuestros alumnos, y aún de la nuestra, algo más significativo en términos de verdadero aprendizaje. Podemos ayudar a nuestros estudiantes a ser más conscientes de ese aprendizaje. Esto tiene implicaciones en los currículos, en las actividades de los aprendices dentro y fuera de las aulas, en el rol de quienes aprenden y del profesor, en la interacción entre ellos y en la evaluación, para finalmente, producir mejores resultados de aprendizaje, en un mayor número de aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) Ordóñez, C.L. Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas. En: Revista de Estudios Sociales;2004 Dic (19): 7-12.
- 2) Piaget, J. Piaget's Theory. En: Mussen PH (Ed.), Carmichael's Manual of Child Psychology (Vol. 1). New York: Wiley;1970.
- 3) Vygotsky, L. Mind in society. Cambridge, MA.: Harvard University Press;1978.
- 4) Perkins, D. What is understanding? En: Wiske MS (Ed.), Teaching for Understanding. San Francisco: Jossey-Bass Publishers;1997: 39-45.
- 5) Ausubel, D.P. Educational psychology: A cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston;1968.
- 6) Boix Mansilla, V. y Gardner, H. What are the qualities of understanding? En: Wiske MS (Ed.), Teaching for Understanding. San Francisco: Jossey-Bass Publishers;1997: 161-196.
- 7) Bruffee, K. Collaborative learning, higher education, interdependence, and the authority of knowledge. Baltimore: The Johns Hopkins University Press;1999.