

## **TRES NOTAS SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE<sup>1</sup>**

### **Nota 1. Desarrollo y aprendizaje.**

No podemos dudar el hecho de que la **culminación del desarrollo** de una **personalidad** es coronada con la **capacidad, específica para el ser humano, de representar el mundo** (físico e histórico-social) **en imágenes, categorías y conceptos** que le permiten no sólo **conocer su realidad**, sino que, a su vez, puede **orientar de una manera consciente y voluntaria su actividad** en dicha realidad; asimismo, este ser, establece un conjunto de **relaciones con su entorno**, de modo que también **asume compromisos y preferencias afectivo-emocionales** para organizar su actividad orientada y dirigida hacia fines y objetivos determinados.

Como puede comprenderse, el desarrollo, según algunos modelos teóricos, parece ser propulsado por factores internos a la persona (sean éstos de naturaleza biológica o intrapsicológica), o por factores externos al individuo, llamados endógenos.

Como también sabemos, algunos enfoques han dado mayor relevancia a los factores internos, endógenos o intrapsicológicos (como pueden mostrarlo las posturas del Psicoanálisis y del Constructivismo de Jean Piaget); mientras que, por su lado, otros enfoques han dado mayor relevancia a los factores externos al individuo, de modo que la propulsión del desarrollo parece ser externa a la persona o exógena; parece que el individuo y sus peculiaridades no cuentan en lo absoluto para el propio desarrollo. La actividad del mismo es lo menos relevante, lo que importa es la organización de la condición externa (el conductismo pudiera ser, naturalmente, la vertiente más elocuente de esta versión del desarrollo).

Ahora bien, ambas posturas carecen de los elementos suficientes para explicar el desarrollo en su exacta dimensión, puesto que, siendo dos categorías las de desarrollo y aprendizaje y refiriendo dimensiones distintas de análisis, son inseparables en la comprensión del desarrollo psicológico; por tal razón, pasaremos a considerar el aprendizaje como objeto de análisis inseparable del desarrollo, puesto que tal proceso psicológico está en la base de cualquiera de estos enfoques.

Asimismo, el análisis del proceso del aprendizaje es crucial para nuestras reflexiones, dado que en función de la concepción que sobre éste tengamos derivaremos aplicaciones en nuestra práctica educativa; por ejemplo, mientras algunos modelos teóricos sostienen que el aprendizaje depende de los niveles de desarrollo alcanzados por el individuo, otros enfoques plantean que la enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje pueden propiciar niveles de desarrollo que sin

---

<sup>1</sup> Notas elaboradas y actualizadas por el Psic. J. Enrique Alvarez Alcántara el mes de noviembre del 2000.

estos no se darían. Dentro de los primeros modelos podemos ubicar el planteamiento de Jean Piaget y dentro de los segundos a Lev. S. Vigotsky.

Con base en lo que se ha expresado algunos párrafos arriba y entrando en materia, resulta muy obvio que cuando hacemos referencia al proceso del aprendizaje estamos refiriéndonos, aunque ello sea de manera implícita, a un **sujeto de la actividad de aprendizaje**, a un ser que **construye, se apropia e interioriza**, mediante su actividad, **todo el conjunto de contenidos del aprendizaje**. Es decir, puede decirse, en una primera tesis, que **hay aprendizaje porque hay un sujeto que aprende**.

Queremos manifestar, asimismo, que el sujeto de la actividad de aprendizaje es quien se encarga de construir todo un conjunto de **estrategias de aprendizaje**, quien se apropia **los contenidos mismos del aprendizaje** y quien, finalmente, **organiza la información en su sistema cognoscitivo**. En fin, es el menor quien se integra a la actividad de aprendizaje, junto con otras personas, en torno a una serie de contenidos de la misma actividad. Pudiérase decir, en una segunda tesis que **hay aprendizaje porque hay un sujeto que activamente aprende**.

De la misma manera, el sujeto del aprendizaje, el aprendiz, no únicamente es un procesador de información procedente del medio, éste es un ser que procesa la información porque tiene el deseo de hacerlo, porque existen otros seres que tienen el deseo de que el aprendiz lo haga y, en fin, porque el aprendiz trata de acoplarse emocionalmente a las demandas de los otros que desean que el aprendiz desee aprender; si no hubiese deseo de aprender, la dificultad en el procesamiento de la información sería inocultable. Esto supone no sólo aceptar que **la persona posee un sistema de procesamiento de información** sino que **este sistema de procesamiento de información adquiere significado dentro de una interacción social**, o si se prefiere, **en presencia de otras mentes**; no es una propiedad que se puede aplicar a una materia, sino que sólo se puede aplicar a una materia organizada socialmente (Rodrigo, Rodríguez y. Marrero, 1993)<sup>2</sup> Dicho en una tercera tesis, **hay aprendizaje porque hay un sujeto que desea aprender**.

Por lo que hemos expuesto hasta aquí y para los fines de esta exposición, podemos considerar de una manera sintética, aún de superficie y como punto de partida, tres tesis en torno al **proceso del aprendizaje**:

- Hay aprendizaje porque hay un sujeto que aprende
- Hay aprendizaje porque hay un sujeto que activamente aprende
- Hay aprendizaje porque hay un sujeto que desea aprender

Y, en consecuencia, para dejar claro nuestro punto de partida, entenderemos como aprendizaje:

---

2 Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. *Op cit*, Pp. 17-20.

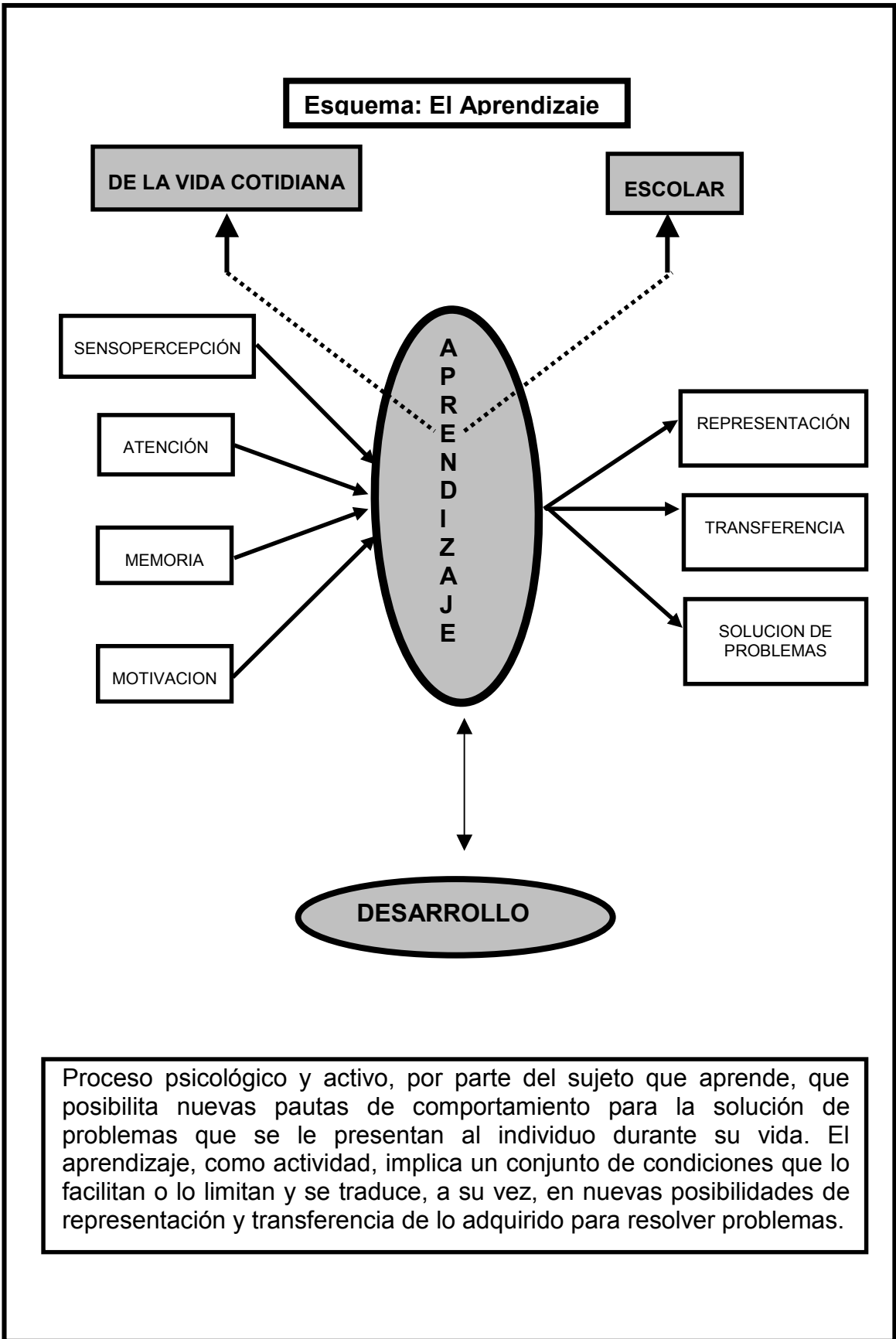
...un **proceso psicológico** que le permite al sujeto de la actividad de aprendizaje **reorganizar y transformar sus pautas de comportamiento**, tanto observables como no observables, **con fines adaptativos al mismo entorno sociocultural**. Ello promueve, a su vez, el desarrollo del individuo.

Ahora bien, bajo la óptica de esta definición resulta conveniente, además, considerar lo siguiente: Siendo el **aprendizaje** un **proceso psicológico** que **realiza el sujeto de la actividad psíquica** y que requiere la confluencia de otros procesos psicológicos propios de la persona (tales como la sensopercepción, la atención, la memoria, la motivación, etc.) y que **como resultado del mismo proceso el sujeto de la actividad muestra nuevas competencias para representar, solucionar problemas o recuperar lo aprendido en situaciones novedosas**; requerimos tomar en cuenta un conjunto de cuestiones, sin las cuales se haría una reducción de corte biologicista y, en consecuencia, individualista (véanse el *esquema: "El aprendizaje"* y el *mapa conceptual: "El aprendizaje"*, en las páginas siguientes).

Por tal razón consideramos que el **proceso del aprendizaje** implica, además de lo expresado más arriba:

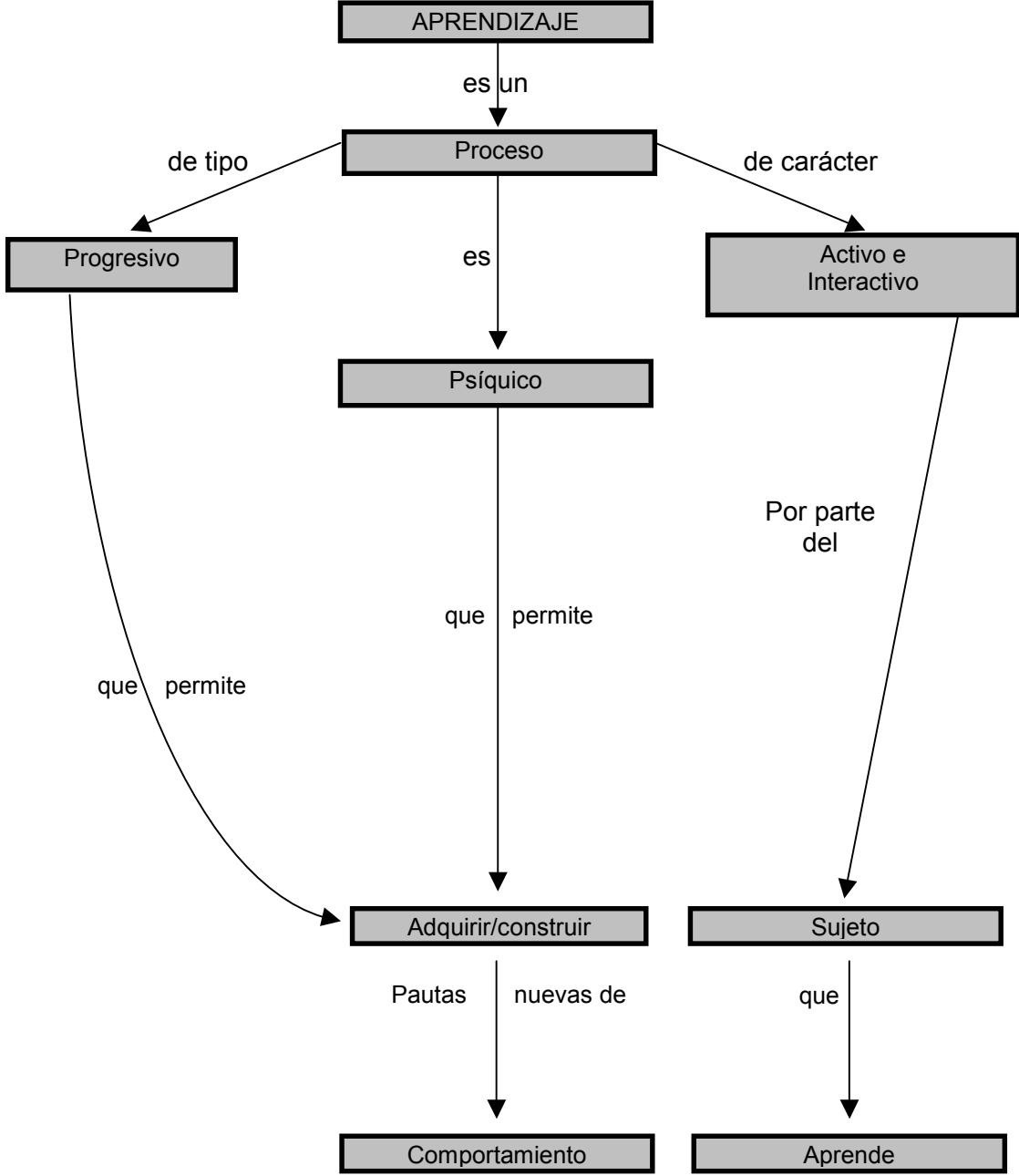
...un **proceso interactivo** entre, por lo menos, un **individuo que aprende y que utiliza y construye estrategias de aprendizaje, además de tener el deseo de aprender, otro que organiza, dirige la actividad educativa y utiliza diversos mecanismos de influencia educativa**, gracias a los cuales, a través de su propia actividad, el educando aprende y, finalmente, **una serie de contenidos y actividades de aprendizaje**. Vale la pena considerar, además, que las mismas interacciones entre los elementos descritos cuentan en este proceso de aprendizaje.

Naturalmente que reconocer tal hecho nos conduce a señalar que **el proceso educativo** hace referencia no sólo a la educación **dentro de la escuela**; también es importante admitir que para propiciar el desarrollo del individuo, en la vida cotidiana, **fuera de la escuela**, es necesario que participe del proceso educativo o socializador en la dinámica familiar o de la comunidad de pertenencia. Para caminar, hablar, atribuir estados mentales e intenciones a los demás, para comportarse de acuerdo con las normas morales, ideológicas y culturales de su comunidad, para asumir el compromiso tanto con la familia como con la comunidad el menor debe, necesariamente, participar de la vida y dinámica familiar y comunitaria. Aunque no se le enseñe formalmente a caminar o hablar al niño, fuera de la interacción comunitaria no podrá apropiarse de tales instrumentos socioculturales.



Proceso psicológico y activo, por parte del sujeto que aprende, que posibilita nuevas pautas de comportamiento para la solución de problemas que se le presentan al individuo durante su vida. El aprendizaje, como actividad, implica un conjunto de condiciones que lo facilitan o lo limitan y se traduce, a su vez, en nuevas posibilidades de representación y transferencia de lo adquirido para resolver problemas.

[Empty box]



De la misma manera, asumimos que el aprendizaje, siendo una actividad centrada fundamentalmente en el individuo que aprende, puede hacerse posible, sí y sólo si el adulto instrumenta una serie de mecanismos de influencia educativa, gracias a los cuales los alumnos podrán apropiarse o construir las competencias cognitivas, afectivo emocionales o volitivas, así como también interiorizar las experiencias organizadas conceptualmente a través de diversos contenidos de aprendizaje.<sup>3</sup>

Ahora bien, es pertinente manifestar que la relación triádica enunciada no es tan simple, puesto que el adulto no sólo es “él”; del mismo modo y fundamentalmente es “los”. Pero, vale la pena preguntarse ¿qué significa este “los”? Al parecer no únicamente se refiere a todas las personas que asisten a la escuela o al aula, de la misma manera considera el conjunto de conocimientos, creencias, intereses, valores, opiniones y, en fin, teorías implícitas y conocimientos compartidos con la comunidad, que los mismos poseen al llegar a ésta y que, de algún modo, comparten con sus demás compañeros. Asimismo, los padres de familia participan de esta relación, dado que no sólo demandan una atención educativa para sus hijos, sino que, además, esperan y demandan un determinado tipo de atención; aquél que responda a sus creencias, intereses, expectativas, opiniones, en fin, que responda a sus teorías implícitas.

Para sintetizar estas ideas en torno al aprendizaje sería conveniente agregar a las tesis de que;

- Hay aprendizaje porque hay un sujeto que aprende,
- Hay aprendizaje porque hay un sujeto que activamente aprende, y
- Hay aprendizaje porque hay un sujeto que desea aprender

Las siguientes tres tesis:

- Hay aprendizaje porque hay contenidos de aprendizaje,
- Hay aprendizaje porque hay otras personas que enseñan, y
- Hay aprendizaje porque hay una interacción e interactividad entre los elementos descritos

---

3 Para quien quiera profundizar este punto le recomendamos que revise los siguientes documentos: Coll, C.S; Colomina, R; *et. al.* “*Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*”. En: Fernández, P.B; y Melero, M.A.Z. *La Interacción Social en Contextos Educativos. Op cit.*; Díaz Barriga, F.A. y Hernández, G.R. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Mc Graw Hill, 1997. Pp. 1-12.

## Nota 2. Identificación de las necesidades educativas especiales

Como refiere claramente Climent Giné (1999 a), *“La evaluación de las posibles necesidades educativas del alumnado se revela como uno de los componentes más críticos de la intervención (... educativa...); no sólo porque los profesionales de la (... educación...) dedican a esta tarea buena parte de su tiempo (...) sino porque en ella se fundamentan las decisiones orientadas a la prevención y, si es el caso, solución de las posibles dificultades del alumnado y en definitiva a la promoción de las mejores condiciones para su desarrollo”*<sup>4</sup>.

Asimismo, en otro trabajo, Climent Giné (1999 b) refiere que la propuesta de crear un **“modelo de identificación de las necesidades educativas especiales”** tiene como propósito mejorar la calidad de la educación, para ello, agrega, se debe considerar que lo que le pasa al alumno en el aula no es atribuible únicamente a él, ni es independiente de cómo le enseña el maestro y, por supuesto, de lo que pasa en la familia.<sup>5</sup> El mismo autor señalaba, como para dejar bastante claro este asunto, en otro trabajo y lugar,<sup>6</sup> que *“la evaluación psicopedagógica adquiere pleno sentido cuando (...) se orienta a la mejora de las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje y a la identificación de los apoyos necesarios para facilitar el progreso armónico del alumnado”*.

Es decir, que la **identificación de las necesidades educativas especiales** no consiste en profundizar sobre las deficiencias del alumno, sino que, más bien, se **requiere resaltar las posibilidades de éste**; asimismo, deja de tener sentido la clasificación de los alumnos con base en la deficiencia, **debe pensarse en términos de las exigencias que los distintos contextos de desarrollo plantean a los educandos que presentan algún signo de discapacidad** y de **los medios necesarios para facilitar su progreso** y, finalmente, las necesidades educativas especiales de un alumno deben **identificarse en relación con el contexto escolar**, fuera de este contexto no existen las necesidades educativas especiales.

Como bien podemos imaginar, la presencia de alumnos con discapacidad y/o que presentan necesidades educativas especiales en la escuela implica la realización de una serie de actividades que permitan la identificación de tales necesidades. Ahora bien, más allá de lo descrito en el párrafo anterior, ¿Cómo podemos identificarlas? ¿Existe algún modelo que permita el proceso de identificación?

---

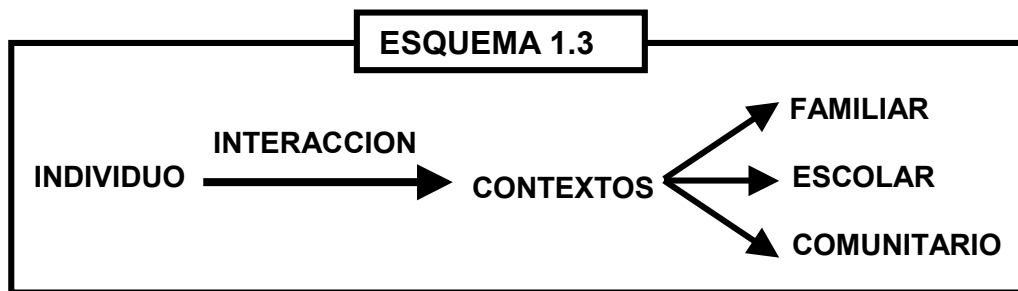
4 Giné, C.G. “La Evaluación Psicopedagógica”. (Cap. 14). En: Marchesi; A; Coll, C.S. y Palacios, J. **Desarrollo psicológico y Educación**. Vol. 3, Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza. 2º Ed.. 1999. Pp. 389-410.

5 Dirección de Educación Especial. S.S.E.D.F., S.E.P. **Informe del Taller “La identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado: modelo, criterios e instrumentos”** México, D.F. 3 y 4 de mayo de 1999.

6 Giné, C.G. **“La evaluación psicopedagógica: Un modelo interactivo y centrado en el currículum”** Conferencia presentada durante el Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial, Viña del Mar, Chile, 21-23 de agosto de 1996. Pp.3.

Buscando alguna respuesta pertinente para tal cuestión hemos encontrado que Climent Giné señala que es posible elaborar un modelo para la evaluación psicopedagógica y, para ello, sugiere los criterios siguientes:<sup>7</sup>

- Se requiere que el **modelo** asuma como idea sustantiva que **el desarrollo** del individuo depende de la **interacción** con los diversos contextos en los cuales se comporta y actúa (véase el **esquema 1.3**)<sup>8</sup>;



- También es importante que el **modelo** considere una concepción del **proceso enseñanza-aprendizaje** que trascienda las viejas y obsoletas teorías del aprendizaje y que asuma, por el contrario, las siguientes premisas:
  - ✓ La **naturaleza social** del aprendizaje
  - ✓ Una **concepción interactiva** del aprendizaje y la enseñanza
  - ✓ Una **visión constructivista** y activa del sujeto de la actividad de aprendizaje
  - ✓ La consideración de que los procesos individuales del aprendizaje han de relacionarse con los procesos de enseñanza en el escenario del aula
- Que la valoración de las dificultades deberá tener presente todas las variables que inciden en el aprender y en el enseñar, y
- Que las prácticas profesionales así como los instrumentos de evaluación tendrán que acomodarse a la naturaleza interactiva y contextual del enseñar-aprender.

Es decir, que para la construcción de semejante modelo deberá asumirse una concepción interactiva, contextual, constructivista y activa del proceso enseñanza-aprendizaje, así como del desarrollo psicológico del individuo.

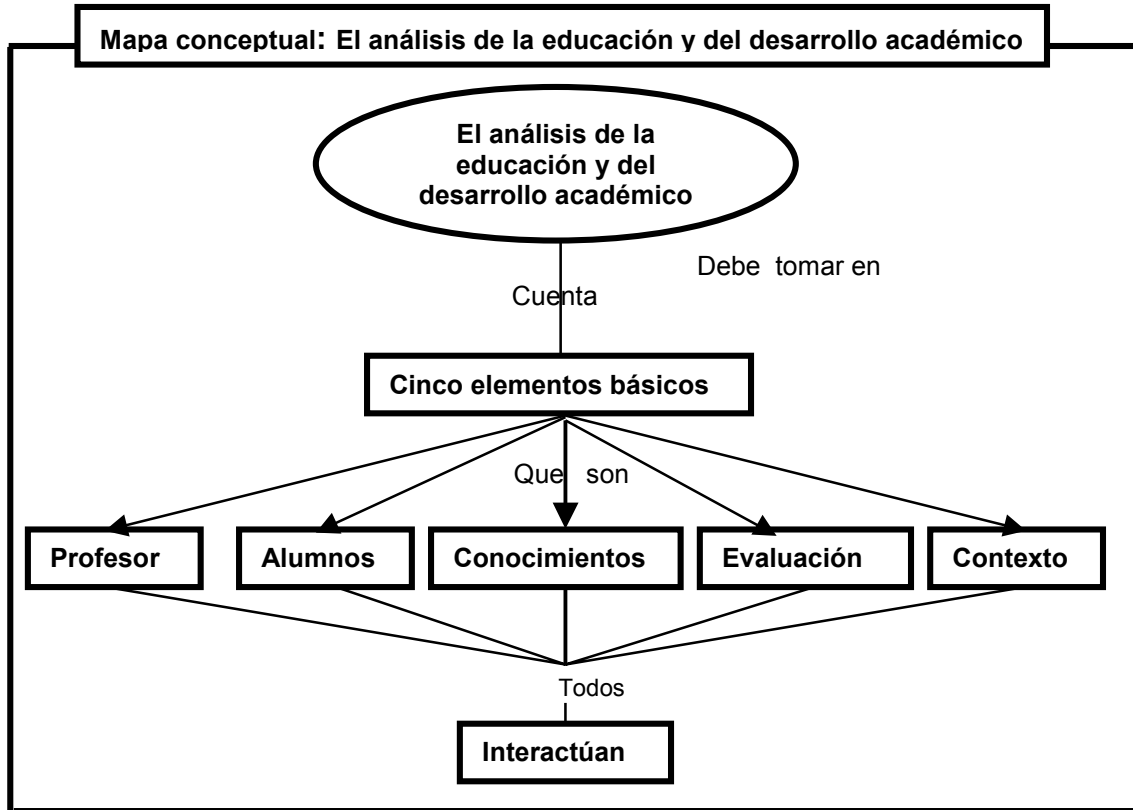
Pero veamos con cierto detalle los criterios señalados.

7 Giné, C. G. presentado durante el Taller "**La identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado: modelo, criterios e instrumentos**" México, D.F. 3 y 4 de mayo de 1999.

8 Adaptado de Giné, presentado durante el Taller "**La identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado: modelo, criterios e instrumentos**" México, D.F. 3 y 4 de mayo de 1999.

## 2.1. El desarrollo y el aprendizaje dependen de la interacción.

Tratando de facilitar la representación de la premisa expuesta, en el terreno de la educación (explicada antes), acudiremos al *mapa conceptual: El análisis de la educación y del desarrollo académico*<sup>9</sup>



Si retomamos las seis premisas con las cuales hemos concluido el apartado desarrollo y aprendizaje, a saber:

- Que hay aprendizaje porque existe un sujeto que aprende,
- Hay aprendizaje porque existe un sujeto que activamente aprende,
- Hay aprendizaje porque existe un sujeto que desea aprender
- Hay aprendizaje porque existen contenidos de aprendizaje,
- Hay aprendizaje porque existen otras personas que enseñan, y
- Hay aprendizaje porque existe interacción e interactividad entre los elementos descritos

...y si las replanteamos para el desarrollo psicológico del individuo, no cabrá la menor duda de que es perfectamente válido afirmar que hay desarrollo porque existe interacción, actividad conjunta e interactividad entre los elementos descritos.

9 Con base en: Novak, J.D. *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza, 1998. Pp. 31.

Por tal razón resulta plausible sugerir, para identificar las necesidades educativas especiales, tal como lo representa el *mapa conceptual* último, considerar las cuestiones que se enuncian a continuación:

- Es el alumno quien construye, adquiere o se apropia el conocimiento,
- La actividad mental, cognitiva y constructiva, se aplica a los contenidos escolares
- El profesor guía y orienta las actividades de los alumnos a través de las ayudas que les brinda,
- Los apoyos que brinda el maestro, para que sean eficaces, tendrán que ajustarse a las necesidades de los alumnos, y
- Las características de los contenidos de enseñanza-aprendizaje, su presentación y la motivación del alumno son determinantes para el aprendizaje.

Es decir, que los procesos individuales de aprendizaje han de estar relacionados necesariamente con los procesos de enseñanza, en el escenario de la escuela y del aula.<sup>10</sup>

## **2.2. Hacia una nueva concepción del proceso enseñanza-aprendizaje: O del papel del educador durante el proceso del aprendizaje escolar.**

Con lo expresado hasta este momento pudiera parecer, tratándose de la atención educativa, que nuestra reflexión privilegia el polo del sujeto del aprendizaje y la interacción entre los diferentes elementos componentes del hecho educativo; sin embargo ello no es así, por tal razón abordaremos otro aspecto importante del mismo proceso.

Para realizar lo anterior podemos enunciar las tesis que dan sentido a nuestras reflexiones. Es decir, es necesario decir, lo siguiente:

- ***El hecho educativo***, como diversidad de condiciones organizadas en un conjunto de ***acciones intencionadas*** y por ende ***propositivas***, permite la ***transmisión y apropiación de los saberes históricamente constituidos***, desde la lecto-escritura hasta las matemáticas, pasando por los conceptos que sobre la naturaleza y la sociedad se tienen.
- Cabe destacar que ***dichos conocimientos o saberes, o por lo menos alguna buena parte de ellos, no podrían ser adquiridos por los educandos sin una intervención docente***, ésta responde a un ***acto intencionado*** que se instrumenta desde la escuela.
- En este sentido, es importante considerar que ***el conjunto de acciones intencionadas o deliberadas, organizadas e instrumentadas en el aula y la***

---

10 Giné, C. G. presentado durante el Taller “*La identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado: modelo, criterios e instrumentos*” México, D.F. 3 y 4 de mayo de 1999.

**escuela por los docentes** no obedece al puro arbitrio y capricho de los mismos, más bien **responde a una serie de propósitos, intenciones, objetivos, contenidos, actividades, acciones y tareas que se encuentran organizadas de manera formal, que se encuentran contempladas en un currículo.**

- Finalmente, debemos apuntar el hecho de que **el contenido conceptual** referido en el párrafo inmediatamente anterior (es decir el conjunto de objetivos, contenidos del aprendizaje, hábitos, valores sociales y competencias sociocognitivas por aprehender), **conforma lo que pudiésemos denominar como curriculum**, o sea que este último constituye el **instrumento que guía las acciones** que se realizan dentro del contexto educativo escolarizado.

Tratando de resumir, pudiéramos decir que con las premisas expuestas hemos enfatizado apenas el hecho de que en las condiciones de la práctica educativa escolar (más no sólo en ella) se manifiesta la preexistencia de sistemas conceptuales, de valores sociales y procedimientos creados socioculturalmente, que la misma sociedad se plantea transmitir a las nuevas generaciones. Asimismo, hemos querido subrayar el hecho de que, particularmente en la educación escolar, se requiere de una **interactividad** de los educandos con los educadores, con el **“saber enseñar”**, con los **“conocimientos compartidos”** y con **los contenidos mismos del aprendizaje y la enseñanza.**

Siguiendo el hilo de nuestras ideas conviene decir que la concepción del aprendizaje que sustenta el contenido de nuestra exposición subraya la importancia de las relaciones que establecen determinados individuos; por ende, el aprendizaje, paradójicamente, no es sólo el resultado de una **interacción** entre el individuo y el medio circundante, considerando en él los “objetos de conocimiento”, sino que la relación de **interactividad**, la **intersubjetividad**,<sup>11</sup> la **actividad interpsicológica**<sup>12</sup> con los adultos o educadores, con sus compañeros de grupo, con los conocimientos, creencias, actitudes y teorías implícitas que estos poseen es esencial para garantizarlo.

---

11 Entenderemos en este documento, tras el término de **intersubjetividad**, la idea de que las relaciones que se establecen entre las personas no únicamente se refieren a las de carácter físico, a las que se muestran cara a cara, sino sobretudo a las de carácter psíquico, las de naturaleza subjetiva (en virtud de que se encuentran dentro del sujeto de la actividad), como las que se refieren a los valores sociales, las creencias, los intereses, los conocimientos compartidos, las tradiciones socioculturales, etc. Es decir, este concepto es tanto de naturaleza sociológica como psicológica. Pudiérase decir, psicossociológica.

12 Lo mismo que los conceptos de **interactividad** y de **intersubjetividad**, el concepto **interpsicológico** hace alusión a las relaciones que se establecen entre los miembros de una colectividad para propiciar el proceso de socialización. En muchos textos estos tres conceptos se utilizan indistintamente; sin embargo refieren diferentes niveles de expresión de las relaciones que se establecen entre las personas; mientras que el primero tiene un carácter más cercano a la categoría de actividad (en psicología), el segundo, lo mismo que el tercero, se asocian más a la categoría de representación (también en psicología).

Como refiere la investigadora brasileña, Martha Kohl de Oliveira,<sup>13</sup>

El concepto de **enseñanza-aprendizaje** incluye dos aspectos particularmente importantes, por un lado, la idea de que un proceso que involucra tanto a quien enseña como a quien aprende no implica necesariamente las situaciones en las que hay un educador físicamente presente; la presencia de un "otro social" puede manifestarse por medio de los objetos, de la organización del ambiente escolar, de los significados que impregnan los elementos del mundo, etc. Por el otro lado, que **el aprendizaje es el resultado deseable de un proceso deliberado, explícito, intencional, (...)** por ello **la intervención pedagógica es un mecanismo privilegiado y la escuela es el lugar donde se desarrolla el proceso intencional de enseñanza-aprendizaje (...)** **Por definición su propósito involucra procesos de intervención que conducen al aprendizaje.**

Pudiera sintetizar lo anterior con una fórmula bastante contundente:

*En la escuela el educador es una entidad físicamente real, la cual está presente ante quien aprende y tiene la función explícita y formal (tanto en sentido laboral como pedagógico) de intervenir deliberadamente en el proceso educativo, promoviendo aprendizajes que no ocurrirían de forma espontánea sin sus intervenciones; sin embargo, el conjunto de intervenciones del agente físicamente existente como educador no son suficientes para garantizar el proceso del aprendizaje escolar. El reconocimiento de la importancia de la intervención de otros miembros del grupo social que no son el agente o sujeto del aprendizaje, sino los que enseñan, además de incluir a los otros alumnos que comparten la actividad escolar así como a sus familiares mismos, exige, conceptual y pedagógicamente, el reconocimiento de que esta intervención intencionada y compartida tiene una función mediadora entre la cultura y los conocimientos sociales y el alumno, para promover el aprendizaje.<sup>14</sup>*

Ahora bien, así como se ha reconocido la complejidad de esta **interactividad entre los educadores, los alumnos, los objetivos y contenidos de la actividad educativa, los conocimientos compartidos, las creencias y teorías implícitas**, etc., de la misma manera resulta imprescindible reconocer que esta interactividad no es obra de la casualidad o de la determinación arbitraria de los docentes; es necesario aceptar que **la interactividad se encuentra condicionada por la formalización que de los contenidos, propósitos, actividades y tareas se expresa en el curriculum de la educación básica.**

13 Kohl de Oliveira, M. "Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky". En: Castorina, J.A.; Ferreiro, E.; et. al. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para plantear el debate*. México: Paidós, 1996. Pp. 45-68.

14 Alvarez, J.E.A. "Elementos conceptuales en torno al proceso enseñanza- aprendizaje, el *curriculum* y las necesidades educativas especiales". Conferencia presentada durante el *Simposio "Problemas de Aprendizaje y Bajo Rendimiento: Retos Actuales de la Educación en México"*. Facultad de Psicología de la UNAM, 9 de septiembre de 1998.

El *currículum* y la **institución escolar** han sido creados para cumplir **una función**; a saber, la de **transmitir a las nuevas generaciones los saberes socialmente producidos**, aquellos que son considerados en un momento histórico determinado como válidos y relevantes, dando lugar dicha comunicación o transmisión a la **relación didáctica**, es decir, a la relación establecida entre los maestros, los alumnos y los saberes.

Lo expuesto inmediatamente antes no significa otra cosa más que el educador debe realizar una **transposición didáctica**, una transformación de los conocimientos y saberes en contenidos de aprendizaje y en una serie de actividades que permitan la apropiación de tales contenidos, así como la construcción de las estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos.

De lo que se expresa puede deducirse que **los profesores** tienen como **función** esencial:

*Planificar, aplicar y evaluar todo un conjunto de actividades, acciones y tareas sustentadas en un currículum que se ajusta a las competencias, intereses y motivaciones de todas y cada una de las alumnas y alumnos que conforman el grupo escolar y la escuela misma, esta función es una de las condiciones fundamentales para aplicar, con flexibilidad, el currículum escolar y promover así aprendizajes significativos para los educandos.*

Esta tarea y su cumplimiento es una de las vías fundamentales para mejorar la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza.

Ahora bien, cabe cuestionarse lo siguiente: ¿Qué debemos entender por aplicar un *currículum* adecuado (flexible) a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos y cada uno de los alumnos y alumnas?

En esencia lo que se quiere expresar consiste en que, como resulta obvio, a la dinámica educativa escolar asiste una diversidad poblacional, diversidad que evidencia, asimismo, distintas capacidades, intereses, motivaciones, condiciones familiares, de vida, etc; pese a ello, para una comunidad heterogénea la sociedad se propone un mínimo básico de conocimientos compartidos y relevantes. Ante tal diversidad los profesores organizan una serie de actividades, acciones y tareas orientadas a facilitar el proceso del aprendizaje y, en consecuencia, al cumplimiento de los objetivos educativos plasmados en el *currículum*; si algunos de los alumnos requieren especificaciones o adecuaciones para poder acceder físicamente, tanto a la escuela como al aula, o para acceder al conjunto de objetivos educativos, contenidos del aprendizaje o a las actividades, acciones o tareas de la vida escolar, el profesor (o en su caso la comunidad educativa) realiza las adecuaciones pertinentes, para facilitar el acceso a los contenidos de aprendizaje escolar.

En este momento nos encontramos con que el diseño e instrumentación de tales adecuaciones y la toma de las decisiones pertinentes para apoyar a la niña o niño precisa, en principio, realizar una serie de actividades que nos permitan obtener la información pertinente para la identificación de las necesidades educativas especiales. Naturalmente que lo que presentaremos no será complicado para los maestros, dado que, como refiere Jean Pierre Brunet (1999),<sup>15</sup> *“Desde el nivel preescolar, así como en los primeros años de la educación primaria, los maestros son frecuentemente capaces de identificar a los alumnos susceptibles de presentar eventualmente problemas de rendimiento en la escuela (...)”*.

Ahora bien, ¿Cómo le hace el maestro para realizar sus identificaciones y predicciones? El mismo Dr. Brunet nos dice: *“(...) se sabe que los maestros procederían principalmente por medio de la identificación de las conductas y comportamientos que se distancian cualitativa y cuantitativamente de las conductas y comportamientos que ellos valoran dentro de la normalidad. Cuanto más ellos consideran que esas distancias son importantes, la probabilidad de aparición de problemas durante el aprendizaje les parece inevitable”*.

Finalmente, nos dice con bastante claridad Jean Pierre Brunet: *“(...) Los maestros han encontrado probablemente buena parte de estos indicios a partir del enorme bagaje de sentido común presente en el mundo de la educación (... y, agregaríamos, de la experiencia cotidiana...). Es seguro también que existe, entre estos indicios, una serie de prejuicios que es negativa y que resulta conveniente combatir; sin embargo, se puede afirmar que la mayoría de las intenciones de los maestros son nobles y que el deseo que ellos tienen de ayudar a los alumnos es bien real”* (los subrayados son nuestros).

Por lo antedicho, conviene hacer uso de ese sentido común y de esa experiencia y, de este modo, facilitar la comprensión de los criterios metodológicos que serán presentados, mediante esquemas, a continuación. Es importante destacar que daremos comienzo por el análisis del contexto, dado que ello nos permitirá disponer de los elementos de juicio básicos para entender el entorno en el cual se inscribe nuestra actividad profesional y la toma de decisiones que nos permitan brindar la atención educativa pertinente.

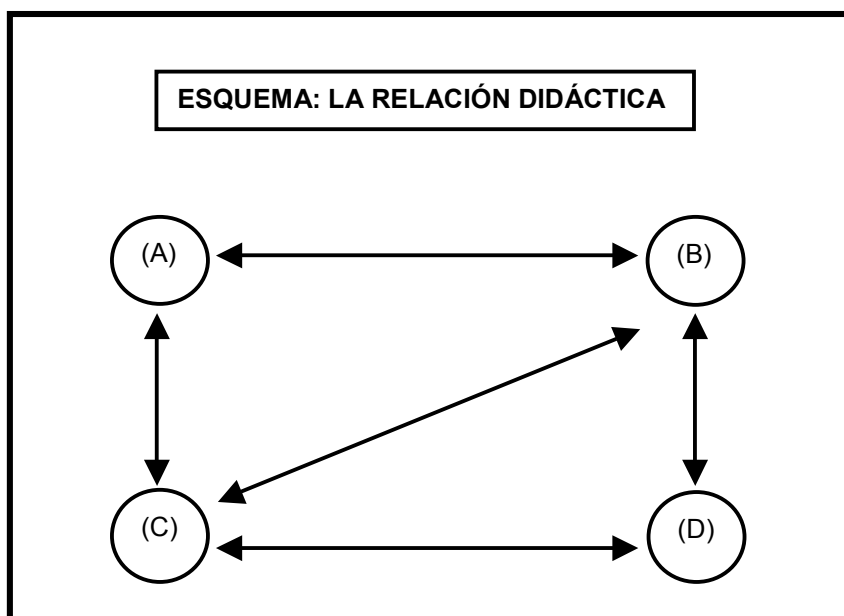
---

15 Brunet, J.P. *La prevención de los trastornos de aprendizaje. Entre el mito y la realidad*. Conferencia presentada durante la “VIII Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial. Prevención y necesidades educativas especiales”, Verificada los días que van del 19 al 23 de julio de 1999, en La Habana, Cuba.

### NOTA 3. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Una vez que hubimos revisado una serie de elementos conceptuales y que hemos arribado a este punto, sobretodo cuando no pretendemos ya desglosar una teoría del aprendizaje, cosa que se realizó en las notas precedentes, sino describir alternativas de acción que permitan organizar la atención educativa de los menores que así lo requieran, regresamos al tema de la enseñanza y del aprendizaje.

Este retorno, naturalmente, no es ocioso puesto que ahora lo haremos desde otro nivel de análisis. Ahora nos proponemos demarcar el conjunto de actividades, acciones y tareas que, en la relación establecida entre maestra (o), alumna (o), contenido de aprendizaje y transformación de los saberes en actividades de aprendizaje (transposición didáctica),<sup>16</sup> permiten una construcción conjunta del aprendizaje escolar. Es decir, ahora abordaremos desde la perspectiva de la enseñanza en la escuela y de la didáctica el tema del aprendizaje (véase el *esquema: La relación didáctica*).



- (A): Maestra (o)
- (B): Alumna (o)
- (C): Contenido de aprendizaje
- (D): Relación didáctica

Como vemos pues, esta vuelta nos permitirá definir acciones didácticas, más que seguir en el terreno teórico de la psicología del aprendizaje.

<sup>16</sup> Chevallard, Y. *La transposición didáctica*. Bs. As.: Aique, 1996.

Si recuperamos algunos elementos de lo que se dijo en la nota anterior, podremos partir de la premisa de que al reconocer la naturaleza, carácter y función esencialmente social de la labor educativa, reconocemos que ésta tiene como propósito fundamental: *Que los educandos (independientemente de adolecer de algunas condiciones que les hacen sujetos de algún déficit físico o psíquico) puedan **construir una imagen del mundo** en el cual viven (tanto natural como sociocultural); es decir, que puedan **construir una representación del mundo**, poco más o menos correspondiente con el mismo mundo. De la misma manera, **que construyan una imagen de sí mismos**, interiorizando los valores morales, sociales y culturales de su nación y comunidad, y que **se apropien de los instrumentos sociales** (el sistema de la lengua escrita y la lógica matemática) que les provean de las competencias para adquirir, por sí mismos, nuevos conocimientos y experiencias y, naturalmente, el que con ello puedan **orientar su actividad** en el mundo sociocultural que les corresponde vivir.*

Desde luego que para cualquier maestro que posea un poco de experiencia docente le resultará indiscutible que tal posibilidad puede hacerse realidad sí y solo sí éste (el maestro) se sirve de un conjunto de mecanismos de influencia educativa (entre ellas las estrategias didáctico-pedagógicas), gracias a los cuales los alumnos pueden apropiarse o construir dichas competencias cognoscitivas, así como también pueden apropiarse de la experiencia organizada conceptualmente a través de diversos contenidos curriculares.<sup>17</sup>

Si realizamos una reflexión en torno a lo que se ha dicho, podremos percatarnos del hecho de que la labor educativa no es una tarea sencilla y mecánica, que solo requiere de procedimientos de uso a seguir para garantizar el aprendizaje; nos daremos cuenta de que esta labor requiere el compromiso y la participación activa de las maestras y maestros. En virtud de ello se necesita que permanentemente reflexionemos sobre la propia actividad docente o de enseñanza. Es imprescindible que se organice la actividad de acuerdo con los propósitos que él (o ella), como maestros, han determinado. ¿Cómo le hago para enseñar?

Para dar respuesta a esta cuestión se requiere que nuestra labor considere las siguientes cuestiones:

- 1° Es necesario que realicemos una evaluación que permita **definir un punto de partida**.
- 2° Requerimos definir una serie de propósitos, metas u objetivos que le den sentido a la actividad, **definir un punto de llegada**.
- 3° Debemos **establecer** un conjunto de **compromisos y responsabilidades** en torno a una serie de tareas o actividades orientadas hacia la consecución de los objetivos. **Elaborar un plan de acción**. Y,

17

Coll, C.S.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. "Actividad Conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia educativa". En: Fernández, P.B. y Meleró M.A.Z. La Interacción Social en Contextos Educativos. *Op cit.* Pp. 193-379.

- 4° Es deseable mantener un **proceso de seguimiento y evaluación permanente** para superar las dificultades que se presenten y aproximarse a las metas.<sup>18</sup>

Ahora bien, vale la pena preguntarse ¿De dónde procederá el logro de tales cuestiones? Al parecer la respuesta deviene de lo que se presentó en la última parte del capítulo anterior. Es decir, gran parte de lo que pudiera obtenerse con el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales derivará en la delimitación de un **punto de partida** o, llamado también por L.S. Vigotsky, **Nivel de Desarrollo o Aprendizaje Alcanzado**.<sup>19</sup>

Cuando se refiere en este documento el concepto de **Nivel de Desarrollo o Aprendizaje Alcanzado** (en el sentido de un desarrollo educativo) hacemos alusión al hecho siguiente: Es evidente que cualquier ser humano posee una serie de competencias o capacidades para resolver, por sí mismo, sin la ayuda de nadie, una serie de problemas o dificultades o situaciones que enfrenta, así como también que con estas competencias o capacidades no puede resolver toda la serie de problemas que plantea la situación educativa escolar; lo que es capaz de hacer por sí mismo, sin ayuda de nadie, es lo que posee como nivel de desarrollo o aprendizaje. Es decir, que el **Nivel de Desarrollo o Aprendizaje Alcanzado** se refiere a lo que el alumno (niña o niño) es capaz de hacer por sí mismo, sin ayuda de nadie. Es esto lo que tradicionalmente se ha evaluado con los tests psicológicos o con las pruebas objetivas estructuradas; sin embargo, esta información es insuficiente, por sí misma, para determinar las acciones necesarias orientadas a facilitar o propiciar un aprendizaje significativo, por parte del alumno; lo anterior exige, además, considerar otras cuestiones que expondremos a continuación.

Como resultará claro a partir de lo expuesto un párrafo arriba, la niña o niño no siempre es capaz de resolver todo lo que se le presenta, por sí mismo, sin ayuda de nadie; habrá una serie de cuestiones que no sea capaz de realizar por sí mismo, pero que, con la ayuda que le brinda el maestro (o adulto, o experto), es capaz de efectuar y, seguramente, en otro momento, podrá realizar por sí mismo. A este nivel de desarrollo le denominamos, siguiendo también a Vigotsky, **Nivel de Desarrollo o Aprendizaje Próximo**.

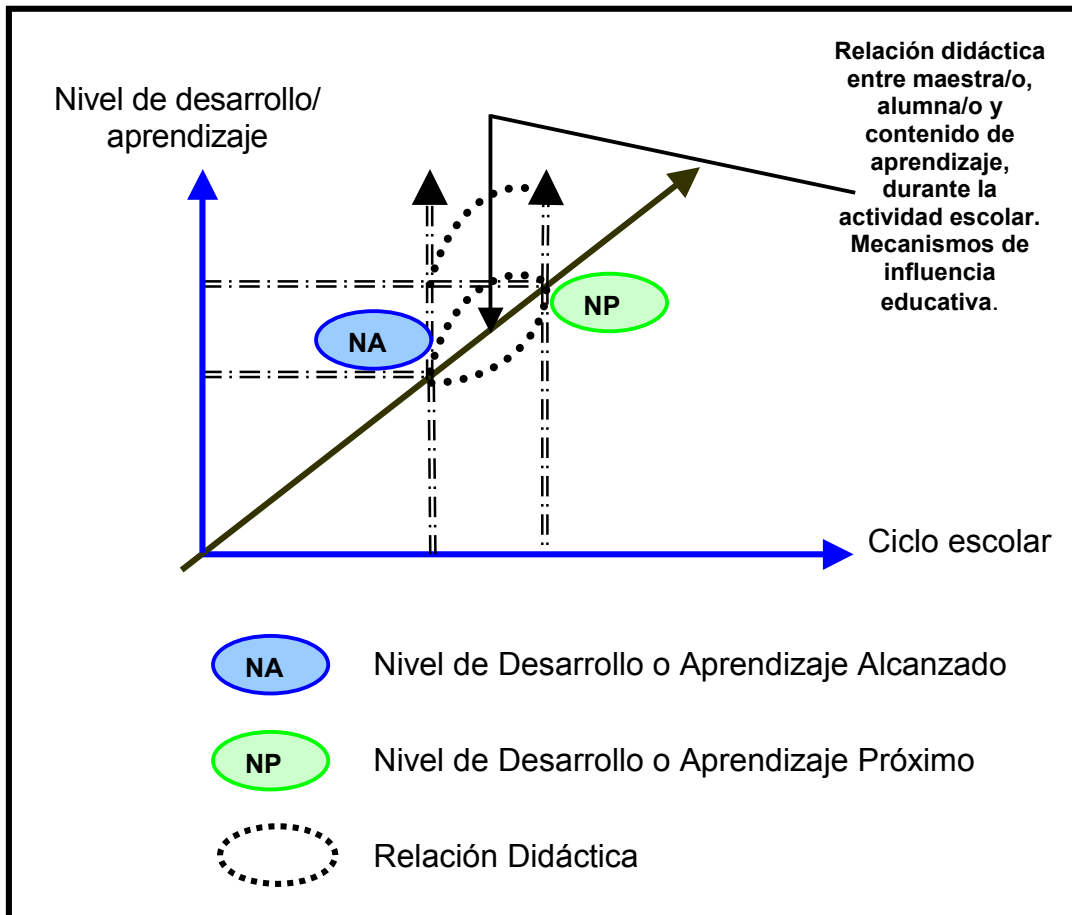
---

<sup>18</sup> Se recomienda revisar el documento: **Orientaciones para la planeación de la actividad educativa**, editado por la Dirección de Educación Especial. México, D.F., agosto de 1996. Pp. 14.

<sup>19</sup> Se recomienda ver: Baquero, R. **Vigotsky y el Aprendizaje Escolar**. Buenos Aires: Aique, 1996; Kohl de Oliveira, M. "Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky". En: Castorina, J.A.; Ferreiro, E.; et. al. **Piaget-Vigotsky: contribuciones para plantear el debate**. México: Paidós, 1996. Pp. 45-68; Lerner, D. "La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, J.A.; Ferreiro, E.; et. al. **Op. Cit.** Pp. 69-118.; Moll, L.C. y Greenberg, J.B. "Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza". En: Moll, L. (Ed.) **Vigotsky y la Educación**. Buenos Aires: Aique, 1995. Pp. 371-402, y Tudge, J. "Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula". En: Moll, L. **Op. Cit.** Pp. 187-207.

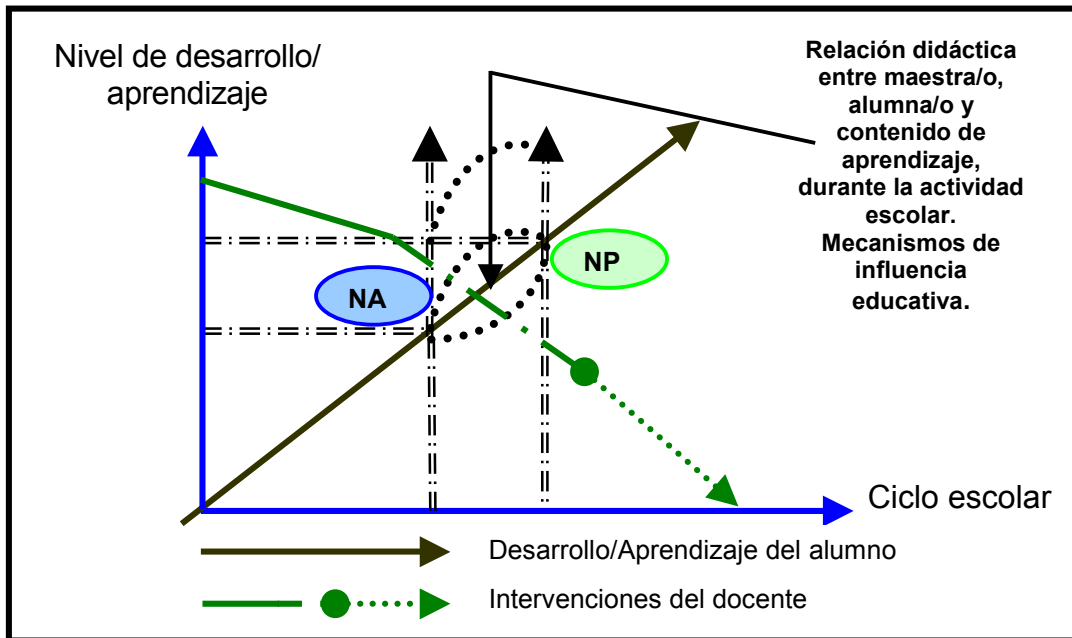
La distancia y el espacio existentes entre el **Nivel de Desarrollo o Aprendizaje Alcanzado (NDAA)** y el **Nivel de Desarrollo o Aprendizaje Próximo (NDAP)**, es decir entre lo que el niño o niña es capaz de hacer por sí mismo y lo que es capaz de hacer únicamente con la ayuda del maestro o maestra, es lo que denominamos **Relación Didáctica (RD)**.

Pero veamos lo que se describió arriba en el esquema que se muestra.

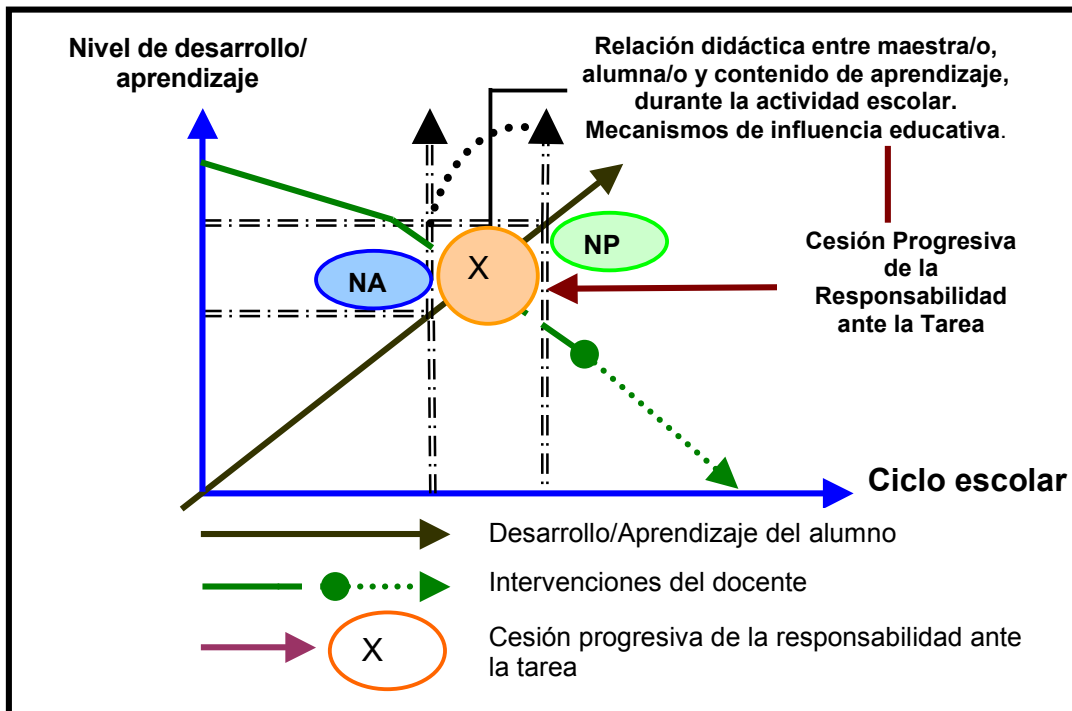


Como veremos, el paso de una etapa de menor conocimiento o aprendizaje (NA) a otra de mayor conocimiento o aprendizaje (NP), por parte del alumno, requiere, forzosamente, la intervención del maestro a través de lo que hemos denominado la relación didáctica (RD) y que Cesar Coll denomina **mecanismos de influencia educativa (MIE)**.

Del mismo modo, como podrá ser reconocido, conforme se desarrollan en el alumno niveles más complejos de aprendizaje y conocimiento, las intervenciones del docente van haciéndose diferentes; mientras por un lado disminuyen éstas, cediendo la responsabilidad ante la tarea al alumno, la calidad de las mismas intervenciones va cambiando. Lo antedicho puede observarse en el esquema siguiente.



Finalmente, al proceso de ajuste de las actividades del maestro, ante la progresiva competencia del alumno para resolver la tarea asignada, denominado por Cesar Coll, *Cesión Progresiva de la Responsabilidad ante la Tarea*, le debemos el aprendizaje de lo que por sí mismo no podría adquirir, en la vida cotidiana, el alumno.



Ahora bien, es conveniente preguntarnos: ¿Cómo puede un maestro determinar el proceso de ajuste de su actividad de enseñanza?, ¿De qué elementos de juicio se vale para tomar las decisiones correspondientes?

Para responder adecuadamente a estas cuestiones es conveniente, ahora sí, retomar los elementos vistos en la última parte del capítulo primero.

El **Modelo para la identificación de las necesidades educativas especiales**, presentado en la parte última del capítulo primero, nos proporciona criterios fundamentales en la indagación de los elementos necesarios para determinar el **Punto de Partida** de nuestra actividad docente. Es decir, que podremos apenas delimitar el **Nivel de Aprendizaje Alcanzado** por los alumnos. Sin embargo, para poder determinar el **Punto de Llegada** será imprescindible, en concordancia con los objetivos del *currículum*, identificar el tipo de ayudas que se requieren para promover nuevas pautas de aprendizaje de los alumnos.

Esto quiere decir que **las necesidades educativas especiales se definen en función de ayudas que, brindadas por los docentes, propician el aprendizaje y no en función de carencias o limitaciones de los alumnos**. Naturalmente que ello no podría ser de otra manera, dado que la función didáctica de los maestros consiste esencialmente en la organización de las ayudas deliberadas que él mismo ofrece a sus alumnos para promover aprendizajes significativos.

Lo antes expuesto nos conduce, a su vez, por el sendero de las ayudas; es decir, por el camino de la intervención deliberada, intencional o propositiva, por parte de las y los maestros, por la ruta de la función de las y los maestros. Ello nos aproxima, de una manera poco perceptible, al proceso de elaboración y diseño de un plan de intervención orientado hacia la organización de una serie de actividades, acciones y tareas que, instrumentadas en el aula, la escuela y el hogar o la comunidad, propician mejores condiciones para el aprendizaje por parte de las y los alumnos (para sintetizar lo anterior es conveniente observar el *esquema* correspondiente en la página siguiente).<sup>20</sup>

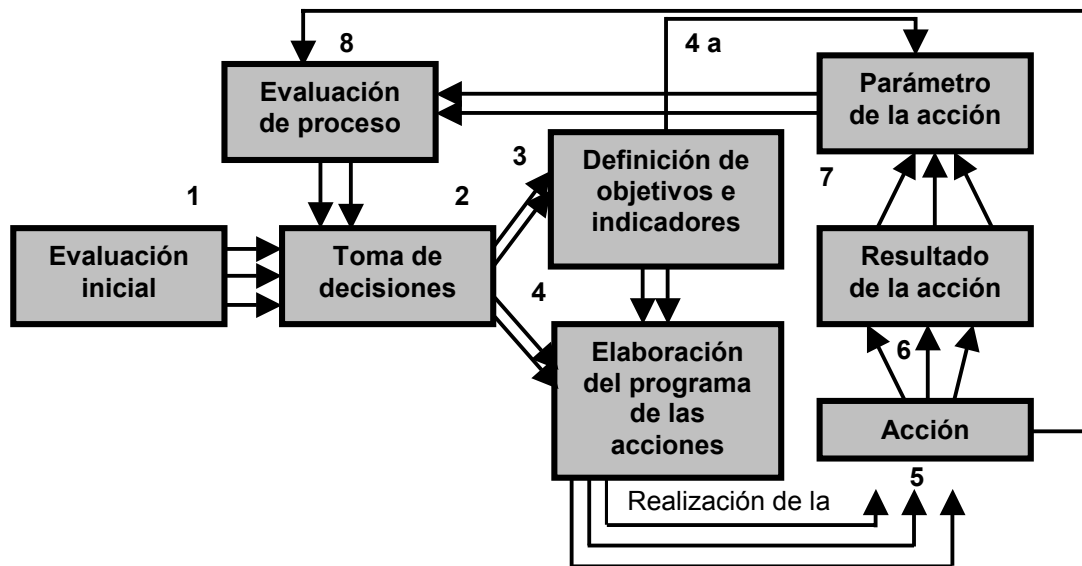
En el análisis del esquema referido conviene destacar que una vez realizada la **evaluación inicial** conviene determinar toda una serie de decisiones (**toma de decisiones**) que implican: a) La definición de los objetivos a alcanzar (definir un **punto de llegada**) y de criterios para la acción y la evaluación, b) La delimitación y explicitación de **los indicadores** que nos servirán de **parámetros de la acción** (definir ¿qué evaluar?), c) La elaboración o diseño del **programa de las acciones** y, durante el desarrollo de la actividad de enseñanza, d) Realizar **evaluaciones de proceso**.

---

<sup>20</sup> Desarrollado a partir de: Dirección de Educación Especial, Orientaciones para la planeación de la actividad educativa, *Op. Cit.* Pp. 6.

Como puede comprenderse, con un esquema de acción como el que se presenta nos será posible disponer de un instrumento metodológico que facilita la organización de nuestra labor educativa.

**ESQUEMA DE LA DETERMINACIÓN DE LAS AYUDAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS O DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**



## Conclusión

Como puede desprenderse de lo expuesto hasta ésta última parte, el papel protagónico de la maestra o maestro es indudable. Si no existieran los maestros ni establecieran una **relación didáctica** durante la actividad escolar; es decir, si no instrumentaran **mecanismos de influencia educativa**, muy probablemente, por sí mismo, el alumno no adquiriría o construiría determinados conocimientos.

Es importante manifestar, sin embargo, que pese al carácter protagónico de las y los maestros, el proceso del aprendizaje sigue siendo un proceso activo por parte del alumno y requiere el compromiso y la actividad del mismo.

No olvidemos que quien aprende es el alumno, quien aplica sus estructuras cognoscitivas a los objetos de conocimiento es el alumno y, en fin, quien se apropia e interioriza los valores socioculturales es el alumno.

Empero, tampoco omitamos el hecho de que gracias a los mecanismos de influencia educativa de los cuales se valen los maestros, los alumnos pueden aprender de una manera significativa, activa y constructiva. Gracias a los procesos de sensibilización y atracción del alumno hacia el aprendizaje, llamémosles procesos de «**seducción educativa**», existe el aprendizaje significativo.<sup>21</sup>

Por otra parte, tengamos presente que la **función esencial de las y los maestros** consiste en **brindar una serie de ayudas o apoyos didácticos** con el **propósito de facilitar la actividad de aprendizaje por parte de las y los alumnos**. En consecuencia, téngase claro que las actividades de **evaluación** y de **intervención pedagógica** consisten en un **proceso de identificación de los apoyos requeridos**, así como de **la organización de un programa deliberado de otorgamiento de dichos apoyos**, además de una **evaluación continua del impacto de los apoyos** que se brindan en el alumno o alumnos que se pretende apoyar.

Lo que se acaba de exponer no es otra cosa más que el sustento teórico metodológico de lo que algunos autores han denominado **adecuaciones curriculares**.

En sentido general, podemos decir, con base en lo que se ha expresado, que la **adecuación curricular** es una estrategia utilizada ampliamente en las tareas educativas para potenciar la **individualización de la enseñanza** y la atención a la diversidad.

Esta estrategia nos conducirá por un sendero que lleva a la **adaptación de la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos**.

---

<sup>21</sup> Gauthier C. y Jeffrey, D. *Enseigner et Séduire*. Québec, Qc: Les Presses de l'Université Laval, 1999.