



La importancia de los contenidos en la enseñanza *

César Coll Salvador
y I. Sole I. Gallart **

Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo defiende la importancia de los contenidos para la enseñanza, en base a tres líneas de argumentación. La primera se refiere al concepto mismo de educación; la opción que se adopte al respecto condiciona indefectiblemente la significación que se atribuya a los contenidos específicos. El segundo argumento apela a la interpretación que desde los postulados de la psicología cognitiva actual se hace del aprendizaje escolar, que cristaliza en la noción de aprendizaje significativo, y la tercera, a la forma en que se entiende el proceso de construcción de conocimiento, considerando que dicha construcción se lleva a cabo en un contexto de relaciones interpersonales que se estructuran alrededor de un objeto de conocimiento.

Por otro lado, se hace referencia a la necesidad de ampliar el concepto mismo de contenido, y de diversificar los tipos de contenidos susceptibles de ser objeto de enseñanza, intentando justificar por qué conceder un peso específico considerable a los contenidos no supone necesariamente regresar a concepciones tradicionales, del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las cuestiones relacionadas con la presencia e importancia de los contenidos en la enseñanza constituyen un tema crucial en el debate pedagógico, alrededor del cual se suscita con facilidad la polémica. Desde perspectivas diversas –sociológicas, pedagógicas, psicológicas– se ha argumentado a favor y en contra de los contenidos específicos como objeto de enseñanza y como uno de los ejes estructuradores de la misma. Dichas argumentaciones son responsables de los avatares que han conocido los contenidos en la formulación de propuestas curriculares, y que oscilan entre su consideración como fuente exclusiva del currículum y como elemento dominante de la concreción de las intenciones educativas u objetivos de la educación, hasta puntos de vista que

niegan su valor o, como máximo, les conceden un papel secundario. La intervención que sigue tiene como propósito defender la importancia que los contenidos tienen para la enseñanza. Para ello nos basaremos en tres líneas de argumentación, que expondremos brevemente. La primera se refiere al concepto mismo de educación, y a lo que implica la educación escolar. La opción que se adopte al respecto condiciona indefectiblemente la significación que se atribuya a los contenidos específicos, como tendremos ocasión de comprobar. Nuestro segundo argumento apela a la interpretación que desde los postulados de la psicología cognitiva actual se hace del aprendizaje escolar. Dicha interpretación, que cristaliza en la noción de aprendizaje signifi-

* Este artículo fue preparado por los autores como ponencia a presentar en las V Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela.

** Universidad de Barcelona
c/ Adolf Florensa, s/n
08028 BARCELONA

cativo, ha contribuido a poner de relieve el papel central, no accesorio, de los contenidos en la enseñanza. El tercer y último argumento que vamos a esgrimir se refiere a la forma en que se entiende el proceso de construcción del conocimiento en el transcurso de las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Como veremos, la consideración de que dicha construcción se lleva a cabo en un contexto de relaciones interpersonales que se estructuran alrededor de un objeto de conocimiento tiene no pocas implicaciones en la delimitación de la importancia que asumen los contenidos específicos.

La segunda parte de nuestra intervención se dedicará a hacer algunas reflexiones sobre aspectos que consideramos particularmente relevantes para el tema que nos ocupa. Así, hablaremos de la necesidad de ampliar el concepto mismo de contenido, y de diversificar los tipos de contenidos susceptibles de ser objeto de enseñanza, e intentaremos justificar por qué conceder un peso específico considerable a los contenidos no supone necesariamente regresar a concepciones tradicionales, transmisivas y caducas del proceso de enseñanza/aprendizaje. Terminaremos con un breve repaso de algunas implicaciones que una postura como la expuesta tiene para la elaboración del currículum, para la investigación psicoeducativa y para la formación del profesorado.

El concepto de educación

A pesar de la frecuencia con que especialistas y profanos se refieren a cuestiones relacionadas con la educación, dicho término no puede considerarse unívoco. Más allá del acuerdo de principio que podría suscitarse en torno a una definición que entendiera la educación como el «proceso que aspira el crecimiento de los seres humanos», subsistirían los puntos de fricción respecto de la significación que adquiere la palabra «crecimiento». Como hemos señalado en otro lugar (Coll, 1987a), las concepciones acerca de la educación y de sus finalidades han oscilado tradicionalmente entre dos posturas. La primera estaría representada por aquéllos que creen que la educación debe promover básicamente los cambios que dependen de la adquisición de aprendizajes específicos (Bereiter, 1970). En esta perspec-

tiva, una persona educada es aquella que ha asimilado, que ha aprendido el conjunto de conceptos y destrezas que caracterizan un sistema cultural determinado. Esta postura ha estado asociada con concepciones del aprendizaje de tipo asociacionista y ambientalista, lo que ha desembocado en propuestas curriculares que pueden considerarse ejemplos de educación transmisiva o tradicional. Desde la segunda postura se defiende que la educación tiene como objetivo facilitar o acelerar los procesos de desarrollo de los alumnos (Kohlberg, 1968; Del Val, 1983). En esta postura se considera fútil, o cuando menos secundario, enseñar contenidos de carácter específico. Los esfuerzos educativos deben dirigirse a desarrollar la competencia cognitiva general de los individuos que aprenden, en una interpretación según la cual estar educado equivale a alcanzar los niveles más elevados de una secuencia de estadios evolutivos (Kuhn, 1979). Es fácil reconocer las relaciones que se han establecido entre esta forma de entender la educación y una concepción constructivista del proceso de aprendizaje, lo que contribuye a la aparición de propuestas curriculares que enfatizan la actividad del alumno, el descubrimiento y la creatividad.

Aunque cada una de las posturas expuestas tiene parte de razón, a ambas subyace una manera incorrecta de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. En los dos casos, aprendizaje y desarrollo se conciben como procesos casi independientes, siendo el primero la consecuencia de una presión de tipo externo, y el segundo fundamentalmente debido a una dinámica de tipo endógeno. Para las posturas que hemos caracterizado brevemente, la única relación que se establece entre los dos procesos es de tipo jerárquico. En una, se subordina el desarrollo al aprendizaje, y en la otra, se subordina el aprendizaje al desarrollo. Además, como hemos señalado recientemente (Coll, 1987b) se efectúa una vinculación, a nuestro juicio incorrecta, entre una concepción de la educación escolar como fenómeno socializador con planteamientos asociacionistas y ambientalistas del aprendizaje en un caso, y entre las concepciones constructivistas del aprendizaje y una manera de entender la educación que ignora su función socializadora en el otro caso.

La controversia se ha visto afortunadamente superada por un nuevo planteamiento que se inspira en la investigación antropológica y en los trabajos pioneros de Vygotski, Luria y Leontiev. Cole (1981a; 1981b) y sus colaboradores (Cole y Wakai, 1984; Scribner y Cole, 1973) son los artífices de la elaboración de un marco explicativo que integra los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada (los aprendizajes específicos). Este planteamiento cuestiona las vinculaciones anteriormente mencionadas, y aboga por una interpretación de la educación escolar como fenómeno esencialmente social y socializador, al mismo tiempo que reclama la naturaleza constructiva y activa de los procesos de aprendizaje. En este marco, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona (y el «todos» incluye tanto los cambios tradicionalmente considerados evolutivos como los que se atribuyen al aprendizaje) son consecuencia de su interacción con el medio social culturalmente organizado. El concepto de cultura debe ser entendido aquí en sentido amplio, e integra una multiplicidad de aspectos —lenguaje, ideología, conceptos, explicaciones, valores, tipos de organización en distintos ámbitos... etc.— La cultura es la experiencia acumulada por los grupos sociales a lo largo de su historia, un producto de las situaciones conflictivas que han encontrado y de las soluciones que han generado. Desde su nacimiento los seres humanos están en contacto con la cultura propia del grupo a que pertenecen a través de las relaciones que establecen con los padres y educadores, verdaderos agentes mediadores de la misma. Gracias a estas relaciones, el ser humano puede desarrollar su competencia cognitiva, sus procesos psicológicos de tipo superior, en una secuencia en la que dichos procesos aparecen primero a nivel interpersonal para ser después interiorizados. En este sentido, el desarrollo humano es tributario de la relación social, y sufre la mediación de los patrones culturales propios del grupo social en que tiene lugar. Por ello,

«El crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia

cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes».

(Coll, 1987a, pp. 27-28)

En esta perspectiva, pierde sentido discutir si lo que debe promover la educación es el aprendizaje o el desarrollo; parece claro que debe aspirar a ayudar a los alumnos a desarrollarse mediante la realización de aprendizajes específicos, es decir, mediante el aprendizaje de los procedimientos, actitudes, conceptos, valores y normas que caracterizan la cultura de un grupo social determinado. Conviene caer en la cuenta que en un planteamiento como el expuesto el concepto de educación permite comprender como se articulan cultura y desarrollo individual. Son justamente las actividades de distinta índole que cada grupo social pone en marcha para que sus nuevos miembros asimilen la cultura de dicho grupo, y devengan a su vez creadores activos de cultura —es decir, actividades para que puedan desarrollarse— las que constituyen lo que entendemos como educación. En este contexto, la educación escolar obligatoria incluye un conjunto de actividades de carácter específico dirigidas a conseguir que los miembros más jóvenes de la sociedad adquieran una serie de conocimientos que se consideran imprescindibles para su crecimiento personal y que, de otro modo, no podrían ser asimilados. Independientemente del juicio que merezcan dichos conocimientos respecto de su pertinencia, adecuación, etc., lo que queremos señalar es su valor fundamental para el desarrollo de la persona que aprende, lo que justifica, a nuestro modo de ver, la importancia que adquieren los contenidos en la enseñanza.

Aprendizaje significativo y contenidos escolares

El plan de nuestra intervención anunciaba que el segundo argumento a esgrimir en defensa de la importancia de los contenidos en la enseñanza se apoyaba en la forma en que desde la psicología cognitiva actual se entiende el proceso de aprendizaje. Aún a riesgo de establecer reducciones excesivas, nos ocuparemos en lo que sigue del aprendizaje significativo. Dicho término, acuñado por Ausubel,

hace referencia a la adquisición de conocimientos que un individuo realiza cuando puede relacionar de forma sustantiva la nueva información o material a aprender con algún elemento de su estructura cognocitiva. Podríamos decir que un alumno realiza un aprendizaje significativo cuando puede relacionar lo que ya sabe con lo que tiene que aprender. Uno de nosotros ha señalado (Coll, 1987c) que hablar de aprendizaje significativo implica sobre todo enfatizar el proceso de construcción de significados como núcleo del proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera –un valor, una actitud, un concepto, una norma, un procedimiento– cuando puede atribuirle un significado. Por supuesto, también puede «aprender» ese contenido sin realizar dicha atribución; en ese caso, aprende de memoria, puede repetir o aplicar mecánicamente el contenido de que se trate. Parece incluso superfluo indicar que, en esos casos, el valor y la funcionalidad de los aprendizajes efectuados se encuentran seriamente comprometidos. Pero sigamos hablando del aprendizaje significativo. La atribución de significados, que es lo que le caracteriza, depende de la capacidad del individuo que aprende para establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias (Novak, 1982) entre lo que debe asimilar y lo que ya conoce. En realidad, la riqueza de los significados que atribuimos al nuevo material depende de la riqueza y complejidad de las relaciones que podamos establecer entre éste y nuestros conocimientos previos. Ello es también verdad para el aprendizaje escolar, en el que no siempre es posible para el alumno realizar aprendizajes significativos –y en ese caso, sus esfuerzos le llevan a efectuar aprendizajes memorísticos–. El aprendizaje significativo exige algunas condiciones, no siempre fáciles de cumplir. En primer lugar, el material de aprendizaje debe ser potencialmente significativo, debe prestarse a la construcción de significados. Para ello, el material debe ser lógicamente significativo, es decir, debe poseer una cierta estructura, una lógica interna, no debe ser arbitrario ni confuso. Esta significatividad lógica depende no sólo de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como se le presenta al alumno. Así, un material potencialmente poco significativo puede ser presentado de forma que su lógica

interna sea puesta de relieve, y, al contrario, un contenido significativamente lógico puede ser presentado de tal forma que los alumnos lo encuentren confuso, poco organizado. Ahora bien, no basta con que el contenido de aprendizaje posea una elevada significatividad lógica; para que el alumno pueda atribuirle significado resulta imprescindible que sea capaz de relacionarlo con lo que ya conoce, de engarzarlo en las redes de su estructura cognocitiva, de seleccionar un esquema de conocimiento que pueda aplicarse a él, con todo lo que ello implica (modificaciones y enriquecimiento de los esquemas activados y de las redes de relaciones que se establecen entre ellos). Si no se dispone de esquemas adecuados, o si éstos, por la razón que sea, no pueden ser activados, el proceso de atribución de significados no se produce y el aprendizaje se bloquea o, si se fuerza, cristaliza en un aprendizaje memorístico.

De lo dicho hasta aquí se desprende la importancia que para Ausubel, Novak y, en general, para toda la psicología cognitiva actual, adquieren los conocimientos previos del individuo como factor central explicativo del aprendizaje de nuevos contenidos. Este, al consistir en un proceso activo de construcción de significados mediante la búsqueda y el establecimiento de relaciones sustantivas entre lo que ya se sabe y lo que hay que conocer, implica la memorización comprensiva de los contenidos así aprendidos. Dichos contenidos son almacenados en redes amplias de significados, y pueden ser utilizados en una diversidad de tareas y situaciones. La memoria, denostada en algunas interpretaciones del aprendizaje escolar, adquiere una nueva consideración cuando se establece una diferencia entre memorización mecánica y memorización comprensiva. Mientras que la utilidad de la primera para el aprendizaje es escasa o incluso nula, la segunda implica no sólo el recuerdo de lo aprendido, sino que constituye además la base para la realización de nuevos aprendizajes. La posibilidad de efectuar aprendizajes significativos es función directa de la riqueza que posee la estructura cognocitiva del alumno, en elementos y relaciones.

«(...) Memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y aprendi-

zaje significativo son los tres vértices de un mismo triángulo».

(Coll, 1987a, p.41)

Parece pues que lo que una persona aprende depende en gran parte de lo que ya ha aprendido con anterioridad. Parece además para que un alumno aprenda a aprender, es decir, para que pueda realizar aprendizajes significativos por su cuenta en una gama diversa de situaciones, la educación escolar debe promover el aprendizaje de estrategias de descubrimiento, de planificación y de regulación de la propia acción. Dichas estrategias, sin embargo, para ser significativamente aprendidas, deben integrarse en la estructura cognoscitiva del alumno y, por supuesto, la significatividad y funcionalidad que aquéllas adquieran dependerán de la riqueza –en elementos y relaciones– de esa estructura. En síntesis, no puede oponerse a la adquisición de estrategias y procedimientos a la adquisición de otros contenidos (conceptos, hechos, valores...).

Al contrario, son los conocimientos de que dispone una persona –que lejos de constituir un catálogo enciclopédico configuran una red dinámica y compleja de relaciones entre significados– los que le permiten aprender y contribuir al desarrollo de la cultura del grupo al que pertenece; los que le permiten desarrollarse. Ello aboga, a nuestro juicio, por atribuir un papel esencial a los contenidos en la enseñanza, distinto del que tradicionalmente han disfrutado. Pero antes de entrar en esa cuestión, debemos ocuparnos someramente de nuestro tercer argumento.

La construcción del conocimiento en las situaciones de enseñanza/aprendizaje

La noción de aprendizaje significativo tiene implicaciones fundamentales para la enseñanza. Por una parte, esa noción ha contribuido a enfatizar la existencia de conocimientos previos relevantes en la estructura cognoscitiva del alumno frente a la concepción tradicional que priorizaba su competencia intelectual, vinculada al desarrollo evolutivo. Por otra parte, la relación causal que se establece habitualmente entre metodología de enseñanza (utilizada por el profesor) y resultados del aprendizaje (alcanzados por el alumno), se pone en entredicho. Hablar de aprendizaje

significativo equivale a priorizar los procesos de pensamiento del alumno mediante los cuales éste puede atribuir significado a lo que debe asimilar. Así, estos procesos devienen el elemento mediador entre la forma de enseñar y los resultados que se logran.

Sin embargo, sería un reduccionismo pensar que en esa atribución únicamente intervienen los conocimientos previos del alumno; al contrario, es el alumno en su totalidad el que se implica en una actividad de aprendizaje, y la feliz resolución de ésta dependerá en buena parte de como la viva, del sentido que el alumno sea capaz de atribuirle (Coll, 1987c). Investigaciones recientes (Marton, 1981, 1983; Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle, 1987) cuyo objetivo es estudiar el aprendizaje desde el punto de vista de los alumnos, coinciden en señalar la importancia de la intencionalidad con que éstos se enfrentan a las tareas escolares, y la influencia que tiene en el tipo de aprendizaje efectuado. Aunque se trata de un área poco investigada, todo parece indicar que en el proceso mediante el cual se atribuye sentido a las actividades de aprendizaje y se construyen significados relativos a los contenidos de la enseñanza, intervienen factores de tipo psicociológico –intercambios comunicativos, representaciones, expectativas... etc.–.

Todo ello debe hacer reflexionar sobre las características de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, situaciones esencialmente interactivas en las que intervienen los alumnos, el profesor y los contenidos y tareas de enseñanza, alrededor de los cuales se establece precisamente la interacción. Aún cuando la realización de aprendizajes significativos sea en último término una construcción de carácter personal, no debe perderse de vista que en el caso de las situaciones educativas escolares esta realización tiene lugar en un contexto interpersonal que la determina y hace referencia a unos contenidos que no son cualesquiera, sino que poseen unas características responsables de su especificidad. En efecto, la mayor parte, por no decir la totalidad de los contenidos que se vehiculan en los diversos ciclos de la educación escolar son de hecho formas culturales –sistemas de valores, conceptos, normas, marcos explicativos, estrategias y procedimientos...– establecidos de antemano y, como ya vimos con anterioridad, es justamente la necesidad de que los miembros más jóve-

nes de los grupos sociales puedan asimilarlos lo que confiere sentido a las actividades que configuran ese tipo de educación. Así, el alumno debe construir significados en un contexto de relaciones interpersonales, pero significados orientados por la propia naturaleza cultural de lo que debe aprender:

«La construcción del conocimiento es, en esta perspectiva, una construcción claramente orientada a compartir significados y sentidos, mientras que la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas y planificadas mediante las cuales profesor y alumnos llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a los contenidos del curriculum escolar».

(Coll, 1987c, pp. 19-20)

En este contexto, en el que el proceso educativo aparece como el establecimiento de contextos mentales compartidos entre todos sus participantes; significados comunes entre el profesor y los alumnos (Edwards, 1987), cobra todo su sentido la interpretación constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica (Coll, 1986), y, por decirlo en términos que ahora nos son próximos, adquieren sentido y significado los contenidos de la enseñanza.

En síntesis, lo que es la educación y lo que implica la educación escolar, el concepto de aprendizaje significativo y los procesos a través de los cuales se construye el conocimiento en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, ofrecen a nuestro entender argumentos de peso para conceder a los contenidos de la enseñanza el papel que les corresponde. Ahora bien, las tesis expuestas no deben en ningún caso dar lugar a interpretaciones caducas, en las que la defensa a ultranza de los contenidos como eje estructurador del curriculum conduce a una visión excesivamente culturalista de la enseñanza, y en la que ésta adopta un carácter esencialmente transmisivo. En nuestra opinión, las reflexiones realizadas hasta el momento tienen como mínimo dos consecuencias importantes.

En primer lugar, la discusión acerca de los contenidos no puede efectuarse con independencia de la discusión acerca de la persona que aprende y como aprende, y de las estrategias

que se instrumentan para favorecer ese aprendizaje –la enseñanza–. Los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones interactivas entre profesor y alumnos –también entre alumnos– que hacen posible que éstos puedan desarrollarse, crecer, mediante la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo.

En segundo lugar, los vínculos que hemos establecido entre cultura, aprendizaje, educación y contenidos escolares, abogan por una ampliación y diferenciación de éstos. Con frecuencia, los contenidos escolares son asimilados a sistemas conceptuales, considerándose en ese caso que las actitudes, normas y valores que indefectiblemente vehicula la educación forman parte de una especie de «curriculum oculto», mientras que las estrategias, procedimientos o técnicas no disfrutan de una ubicación clara, pudiendo ser el objeto preferente de algunas materias –por ejemplo, pretecnología– y obviarse en otras, según los casos. En una opción como la que hemos defendido, cualquier elemento de la cultura de un grupo social que éste considere que debe ser asimilado por sus miembros, es susceptible de convertirse en contenido de la enseñanza. Los contenidos pueden, en consecuencia, ser hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes (Coll 1987a, p. 138). En realidad, para cualquier ámbito del saber es posible identificar contenidos relativos a cada una de las categorías señaladas; otra cosa será que en determinadas áreas curriculares se conceda mayor importancia a unas que a otras, o que en determinados niveles de la educación escolar la orientación que se atribuya a un área concreta priorice un enfoque –conceptual, procedimental, actitudinal– por encima de los restantes. Lo que a nuestro juicio es importante es que todos deben ser objeto de aprendizaje y, consecuentemente, objeto de enseñanza.

Para terminar, es evidente que la importante función que poseen los contenidos específicos para el aprendizaje de los alumnos exige que su selección se realice cuidadosamente. Dicha selección debe tener en cuenta la perspectiva o análisis epistemológico, relativo a las diversas disciplinas o campos de saber, que contribuye a identificar los conocimientos esenciales de una materia, a establecer su

estructura interna y a dibujar el mapa de relaciones que mantienen entre ellos, elementos fundamentales para organizar secuencias de aprendizaje potencialmente lógicas. Pero con ser una condición necesaria, el análisis epistemológico no es en absoluto suficiente. Se requiere además de la perspectiva psicológica, que da indicaciones sobre la pertinencia y adecuación de los contenidos seleccionados, así como sobre los factores que hay que tener en cuenta para su correcta organización, sin olvidar por supuesto el análisis sociológico, que ayuda a determinar las formas culturales que es necesario que los alumnos incorporen para llegar a ser miembros activos de la sociedad. La selección de los contenidos constituye pues un aspecto fundamental en la elaboración de propuestas curriculares, que requiere el concurso de diversas disciplinas en una aproximación integradora.

Implicaciones

Aunque la reconsideración de la importancia de los contenidos en la enseñanza tiene numerosas implicaciones para distintos ámbitos, vamos a ocuparnos únicamente de las consecuencias más relevantes que supone en tres campos concretos: el curricular, el de la investigación psicoeducativa y el de la formación del profesorado.

En el ámbito curricular las implicaciones de lo dicho hasta aquí son de todo orden, lo que no debe extrañar si se tiene en cuenta que, como afirmábamos, los aspectos relativos a los contenidos constituyen una cuestión nuclear del curriculum. La importancia concedida a los contenidos aboga por propuestas curriculares que los tengan en cuenta y que especifiquen los criterios adoptados para seleccionar los bloques de conocimientos sobre los que versan los distintos ciclos de la enseñanza. Por supuesto, el concepto de contenido debe ser ampliado en el sentido a que antes aludíamos, y es necesario velar para que las diversas categorías de contenido tengan la representación que les corresponde en cada área curricular. Una buena manera de asegurar estos principios consiste en definir los objetivos de la educación en términos del tipo y grado de aprendizaje que deben realizar los alumnos en relación a contenidos –ampliamente definidos– determinados, y en comprobar que di-

chos objetivos tienen en cuenta las distintas clases de contenidos. Una opción como la defendida tiene aún otras e importantes consecuencias, como la revalorización de la memoria entendida como base para nuevos aprendizajes, o como la planificación de actividades dirigidas a conseguir que dichos aprendizajes sean lo más significativos posible. De especial trascendencia es para nosotros la no contraposición del aprendizaje de conceptos, hechos, principios... con el de procedimientos y técnicas, con lo que se contribuye a dejar sin sentido una de las polémicas más improductivas de las muchas que se generan en educación. En fin, tal vez lo más importante sea que la reubicación de los contenidos en el curriculum, tal como la entendemos, deviene un factor necesario para que éste sirva de guía y de referente a la intervención pedagógica, es decir, para que cumpla lo que consideramos que deben ser sus finalidades. (Coll, 1987a).

En el ámbito de la investigación psicoeducativa, son múltiples los interrogantes que se plantean en relación al tema que nos ocupa, y buena parte de ellos deberían ser objeto de tratamiento pluridisciplinar. Sería absurdo intentar hacer un listado exhaustivo de las cuestiones que requieren mayor profundización, por lo que señalaremos únicamente aquello que parece más evidente. Además de lo que se ha comentado con anterioridad en relación a la selección de los contenidos del curriculum un aspecto que es necesario abordar se refiere a la secuenciación de los mismos, problemática a la que la investigación psicoeducativa no debe permanecer ajena. Por otra parte, serán sin duda bienvenidos los esfuerzos dirigidos a explorar y fundamentar maneras diversas de estructurar los procesos interactivos en que consisten las situaciones de enseñanza/aprendizaje para promover el aprendizaje significativo de los alumnos, es decir para ayudar a éstos a que aprendan lo más significativamente posible los materiales que se les presentan.

Por último, y en el ámbito de la formación de los profesores, los comentarios realizados pueden tener algunas repercusiones. Debería desprenderse de nuestra intervención que el profesor, el maestro, no es un mero ejecutor de un plan previamente establecido por otros, ni un organizador de ambientes adecuados y propicios para que los alumnos se pongan en contacto con los contenidos de la enseñanza.

El profesor enseña para que los alumnos aprendan. Esto quiere decir que el profesor planifica y organiza unas actividades que supelementalmente van a ayudar al alumno para que éste pueda atribuir sentido a dichas actividades y significado al material que se le presenta para su asimilación. Por ello, las propuestas efectuadas por diversos autores en cuanto a las competencias básicas que debe contemplar la formación del profesorado (ver, por ejemplo, Gimeno, 1983; Mauri, 1987) pueden ser asumidas aquí. En síntesis dichas propuestas señalan la necesidad de dotar al profesor de una capacitación cultural suficiente, esto es, de conocimientos científico-técnicos y culturales relativos a lo que deberá enseñar. Estos conocimientos no deben ser considerados como algo estático, sino más bien dinámico y cambiante. Además, se debe velar para que los profesores dispongan del conocimiento psicoeducativo relevante para llevar a buen término su tarea. Se trata de dotarles de marcos de interpretación que les permitan planificar, implantar, evaluar y modificar situaciones de enseñanza/aprendizaje acordes con los objetivos que persiguen. Por último, esta formación sería bastante incompleta si no contemplara los aspectos relativos al diseño de programaciones y proyectos a partir de lo que señalan las directrices normativas oficiales. El aprendizaje significativo de estos contenidos, y de otros que no han sido comentados aquí, constituiría una buena base desde donde iniciar una auténtica renovación de la enseñanza.

REFERENCIAS

- AUSUBEL, D.P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En S. Elam (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BEREITER, C. (1970). Educational implications of Kohlberg's cognitive-developmental view. *Interchange*, 1, 25-32.
- COLL, C. (1986) Por una opción constructivista de la intervención pedagógica en el curriculum escolar. IIas. Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid, 23-27 de junio.
- COLL, C. (1987a) *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1987b) El papel del curriculum en el proceso de reforma de la enseñanza: sugerencias para el debate. Congreso Mundial Vasco. Octubre.
- COLL, C. (1987c) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. (Documento interno).
- COLE, M. (1981a) *Society, mind and development*. CHIP report 106. Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California, San Diego.
- COLE, M. (1981b) *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other*. CHIP report 106. Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California, San Diego. (Reproducido en *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 25, 3-17).
- COLE, M., WAKAI, K. (1984) *Cultural psychology and education*. IVème Réunion d'Experts sur les Sciences de l'Education. Genève, 4-7 décembre.
- DELVAL, J. (1983) *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- EDWARDS, D. (1987) Educational knowledge and collective memory. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 9, 1, 38-48.
- ENTWISTLE, N. (1987) *Understanding classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.
- ENTWISTLE, N., RAMSDEN, P. (1983) *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- GIMENO, J. (1983) El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*, 2, 51-73.
- KOHLBERG, G. (1968) Early education: a cognitive-developmental view. *Child Development*, 39, 1013-1062.
- KUHN, D. (1979) The application of Piaget's theory of cognitive development to education. *Harvard Educational Review*, 49. (Reproducido en *Infancia y Aprendizaje*, 1981, Monografía nº 2, 144-161).
- MAURI, T. Una propuesta curricular para el Ciclo Inicial de la educación obligatoria en Cataluña. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Diciembre.
- MARTON, F. (1981) Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- MARTON, F. (1983) Beyond individual differences. *Educational Psychology*, 3, 289-304.
- NOVAK, J. (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza. (Ed. original: 1977).
- SCRIBNER, S., COLE, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 132, 553-558. (Reproducido en *Infancia y Aprendizaje*, 1982, 17, 3-18).

SUMMARY

This article defends the importance of subject matter for education, based on three lines of reasoning. The first refers to the very concept of education; the option which is adopted for this concept indefectibly conditions the significance that is attributed to a specific subject matter. The second argument calls on the interpretation of school-learning, based on the postulates of current cognitive psychology, which cristalizes in the notion of significant learning. The third argument discuses the way in which the process of the construction of knowledge is understood, considering that this construction is carried out in the context of interpersonal relationships which are structured around an object of knowledge.

On the other hand, a reference is made to the need to amplify the very concept of content and to diversify the types of subject matter which might be taught. The author tries to justify why assigning an important and specific weight to the subject matter does not necessarily assume a return to the traditional conceptions of the teaching/learning process.

RÉSUMÉ

Cet article montre l'importance des contenus pour l'enseignement, suivant trois lignes d'argumentation. La première se réfère au concept d'éducation lui-même; l'option qui serait adoptée à ce sujet conditionne indéfectiblement la signification qui puisse être attribuée aux contenus spécifiques. La seconde ligne fait appel à l'interprétation, qu'à partir des postulats de la psychologie cognitive actuelle, on fait de l'apprentissage scolaire, qui se cristallise dans la notion d'apprentissage significatif. La troisième fait appel à la manière selon laquelle on entend le processus de construction de la connaissance, considérant que la dite construction est menée à bien dans un contexte de relations inter-personnelles, celles-ci se structurant autour d'un objet de connaissance.

Par ailleurs, il est fait référence à la nécessité d'amplifier le concept de contenu lui-même et de diversifier les genres de contenus susceptibles d'être pris comme objet d'enseignement, essayant de justifier pourquoi le fait d'accorder une importance spécifique considérable aux contenus ne suppose pas nécessairement de régresser à des conceptions traditionnelles du processus d'enseignement/apprentissage.