



¿ES LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL DE VENEZUELA LA ALTERNATIVA PARA UNA ENSEÑANZA INNOVADORA?

LOURDES SÁNCHEZ (*)

RESUMEN. El propósito central de este trabajo es discutir si la concepción constructivista que subyace al Currículo Básico Nacional (CBN) de Venezuela constituye la alternativa para una enseñanza innovadora, en tanto en cuanto promueva la formación de sujetos capaces de aprender a aprender y de enfrentar eficientemente los desafíos de la sociedad actual. Para lograr este objetivo se proporciona, en primer lugar, el contexto social y educativo donde se desarrolla ese CBN; luego, se hace referencia al constructivismo, se establece la diferencia entre lo epistemológico y lo pedagógico, y se presenta una breve descripción de las características del CBN; por último, se analizan los motivos por los que este currículo no ha logrado los resultados esperados y, para ello, se parte de algunos factores que impiden el desarrollo de una enseñanza innovadora.

ABSTRACT. This paper discusses if the constructivist foundations of The Basic National Curriculum of Venezuela (CBN) are an alternative for promoting an innovative teaching. This teaching means to learn how to learn and to respond to the demands of the society. In this sense, first, some ideas about the social and educational context, where the CBN develops, were provided; then, constructivism was delimited from an epistemological view to a pedagogical view, and the CBN was briefly described, and, finally, some conditioning factors in the developing of an innovative teaching were analyzed.

EL CONTEXTO

La educación, como instrumento idóneo para el logro de los fines y propósitos de una sociedad en particular, define objetivos y, con ellos, un conjunto de procedimientos para su consecución. Es lugar común que *desde* la educación se deben formar individuos críticos y transformadores para promover los cambios socioculturales, económicos y políticos. Esto es, es necesario que se produzcan cambios educativos para

que se produzcan los cambios que la sociedad exige.

En este sentido, *a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje innovador*, la educación pretende que el sujeto se apropie, modifique, produzca y recree experiencias cognoscitivas, procedimentales, actitudinales, afectivas y sociales a fin de formarlo integralmente con miras a promover y producir cambios significativos en un ámbito socioeconómico y cultural determinado (Sánchez, 1997).

(*) Universidad Central de Venezuela.

Se trata, en definitiva, de *aprender a aprender*. La demanda de la educación y, por supuesto, de la sociedad del siglo XXI es la formación de sujetos estratégicos y capaces de aprender, no sólo para enfrentar la crisis, sino para responder a los desafíos que les imponen los procesos de integración y globalización actuales. En dichos procesos, el conocimiento cobra, entre otros elementos, una especial relevancia como protagonista de los vaivenes sociales.

En este contexto, hay que decir que las condiciones que determinan la ubicación de países como el nuestro en esa globalidad están definidas por las posibilidades de competitividad, y que la competitividad depende cada vez más del conocimiento...» (García Guadilla, 1996, pág. 19).

Efectivamente, son estos los tiempos de la sociedad del conocimiento, tiempos caracterizados por el bombardeo de información, y la masificación y el aumento de unos conocimientos paradójicamente efímeros. Esto supondrá para la educación, tal como plantea la UNESCO (1996), una doble exigencia: la transmisión masiva y eficaz de volúmenes crecientes de conocimiento, y, la orientación necesaria para no hundirse en corrientes fugaces de información y conocimiento, y mantener proyectos de desarrollo individual y colectivo.

Desde un punto de vista microeducativo, el aula es el espacio más adecuado para el desarrollo y la formación de sujetos que puedan cumplir con las actuales exigencias de desarrollo y formación, que hacen necesario desplegar lo que en las obras de Pozo (1996) y Pozo y Monereo (1999) se ha denominado una nueva cultura del aprendizaje. Cultura que, de acuerdo a estos autores, se caracteriza fundamentalmente por tres rasgos principales: la sociedad de la información, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo.

La génesis de esta cultura debe buscarse, como ya se dijo, en el aula, ya que es ahí donde se debe promover el desarrollo de ciudadanos capaces de aprender y ser flexi-

bles, eficaces y autosuficientes intelectualmente. Sólo así se podrá responder a los problemas y desafíos de los nuevos tiempos.

En otro orden de ideas, sobre todo en la década de los noventa, se produjo en nuestro país una especie de «boom» en el proceso de enseñanza-aprendizaje, producto de la influencia tanto de la psicología cognoscitiva como, sobre todo, del *constructivismo* en la educación. Esta influencia condujo, desde el punto de vista pedagógico, al reconocimiento del papel activo que juega el educando en el proceso de adquisición y construcción de saberes. Se parte de la idea de que el sujeto es protagonista de su propio aprendizaje y utiliza sus conocimientos previos —conceptuales, procedimentales y actitudinales— para construir, transformar y utilizar significados.

La aceptación de estas ideas hizo necesario replantear las estrategias didácticas. Estrategias que, bajo el ropaje de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, apuestan por la formación de sujetos capaces de reflexionar sobre su manera de aprender y pensar, utilizar estrategias adecuadas para construir el conocimiento y solucionar problemas, identificar habilidades y dificultades, tener metas de aprendizaje y llegar a desarrollar habilidades estratégicas. Y, con este nuevo planteamiento, se creyó haber encontrado la panacea que permitiría la promoción de los cambios requeridos en nuestro sistema educativo y, por ende, en la sociedad en general.

Así, bajo «el paraguas constructivista» se acometió una serie de transformaciones curriculares —especialmente en el ámbito de Educación Básica—, con la convicción de que con estos cambios se podían formar los individuos que amerita un país en desarrollo como es Venezuela.

UNA PEQUEÑA ACOTACIÓN SOBRE EL CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo como tal aborda el modo en que el ser humano llega a cono-

cer una desde una perspectiva epistemológica. Intenta, como señala Delval (1997), explicar la formación del conocimiento situándose en la mente del sujeto, para llegar, como su nombre indica, a una construcción producto de la interacción entre el sujeto cognoscente, y el mundo y los objetos cognoscibles. Y, para Piaget (1975), esta construcción sólo es posible a partir de los mecanismos y las formas de organización del conocimiento que el individuo va adquiriendo a lo largo de su desarrollo. Esto significa que el sujeto no copia el mundo, sino que lo construye, elabora modelos de «realidad» apoyados en sus propios instrumentos y organización intelectuales.

En este marco de referencia, es obvio que el constructivismo no es una teoría pedagógica, ni una teoría de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ha servido de fundamento a enfoques educativos innovadores cuya aplicación favorece la solución de problemas de enseñanza-aprendizaje y, en especial, la formación de los sujetos para enfrentar la crisis y los desafíos actuales.

Cuando, en el marco educativo, se asume una concepción constructivista, simplemente se asume una manera de conocer el mundo a través de su construcción, pero de ningún modo se define una forma particular de enseñar. Una cosa es lo que ocurre en el interior del sujeto cuando intenta aprender, y otra las condiciones externas del aprendizaje (Delval, 1997). Una cosa es cómo conoce y aprende, y otra cómo se le puede enseñar para que aprenda. Se trata, en última instancia, de diferenciar, en el plano educativo, un sistema teórico descriptivo de un sistema práctico prescriptivo.

De esta manera, las transformaciones curriculares realizadas a partir de 1996 implicaron cambios en el enfoque de los programas de estudio, que dejan de lado el «positivismo» predominante en las últi-

mas cuatro décadas –que concibió los programas a partir de los objetivos conductuales– para dar paso a otras corrientes pedagógicas, como el constructivismo (Domínguez, 2000). Es decir, se asume epistemológicamente una manera de conocer que se caracteriza por la elaboración del conocimiento por parte del sujeto, lo que significó un cambio en las prácticas pedagógicas.

Así, y en concordancia con las demandas sociales basadas en ideales de cambio y transformación, se ha prescrito un conjunto de estrategias didácticas innovadoras derivadas de unos presupuestos constructivistas, todas ellas distanciadas de las tradicionales –basadas en la pasividad, las clases magistrales, el aprendizaje memorístico y la repetición–, con el propósito de facilitar a los alumnos los instrumentos cognoscitivos necesarios para la elaboración de aprendizajes significativos; Y, con ello, favorecer la formación de sujetos flexibles, críticos y reflexivos que puedan atender las necesidades de la sociedad venezolana.

UNA BREVE REFERENCIA AL CURRÍCULO BÁSICO NACIONAL

El constructivismo constituye, entre otros, uno de los pilares fundamentales del Currículo de Educación Básica. En este sentido, el documento marco señala entre sus características que

El Currículo Básico Nacional de este nivel (Educación Básica¹) se concibe con una visión holística, integral, sistémica, fundamentada en una serie de teorías del aprendizaje que tienen principios comunes, destacándose las siguientes: el Humanismo; la Teoría Genética de Jean Piaget; la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky; la Teoría de Aprendizaje Significativo planteada por Ausubel; la Teoría de Procesamiento de la Información; las

(1) El paréntesis ha sido añadido por la autora.

Teorías Neurofisiológicas y el Constructivismo.

(1997, p. 3)

Otra de las características sustantivas del CBN es la transversalidad. Con ella, se pretende asegurar la integración de los contextos escolar, familiar y sociocultural (CBN, 1997). Asimismo, se persigue la vinculación entre las distintas áreas académicas. En este sentido, los ejes transversales representan una dimensión global interdisciplinaria que integra todas las áreas de conocimiento en todas sus manifestaciones (conceptual, procedimental y actitudinal); y se desarrolla, como su nombre indica, transversalmente en todos los componentes del currículo, esos ejes son en la primera etapa de Educación Básica, lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores y trabajo; y en la segunda etapa, se añade el ambiente a los ya citados.

La combinación entre áreas de conocimiento y transversalidad se expresa en los proyectos pedagógicos, que constituyen por excelencia el mecanismo para lograr los objetivos del nivel, de la etapa y de las áreas, y –sobre todo– la globalización del aprendizaje.

Igualmente, se asume la evaluación cualitativa como proceso continuo e integral, en sus diversas dimensiones –diagnóstica, formativa y sumativa. Se incluye, además, la autoevaluación y la coevaluación.

Con un currículo de esta naturaleza, se pretenden satisfacer, por una parte, las necesidades de la sociedad actual, necesidades determinadas, entre otras causas, por la globalización y el conocimiento; y, por otra, las demandas de formación de sujetos estratégicos capaces de aprender significativamente, adaptarse y enfrentar las demandas que imponen estos nuevos tiempos.

¿HA FRACASADO LA VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL CBN?

En 1997, se implanta el Currículo Básico Nacional (CBN), que plantea «una concep-

ción constructivista del aprendizaje y de la intervención pedagógica» (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1997, pág. 4), y en nombre de esa concepción se diseña y se pone en marcha en el ámbito de la Educación Básica un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje destinado, como ya se dijo, a formar sujetos capaces de aprender a aprender significativamente.

Así, se asumen unos principios básicos orientadores de la práctica pedagógica de naturaleza «constructivista». Principios que, según Jones, Sullivan, Sederburg y Glinn (1987), serían los siguientes:

- El aprendizaje es relacionar la nueva información con el conocimiento previo.
- El aprendizaje se orienta hacia dos grandes metas:
 - Que el aprendiz extraiga y construya significados y
 - que regule su propio aprendizaje.
 - El aprendizaje es estratégico: implica el desarrollo de un repertorio de estrategias y habilidades cognoscitivas que facilitan la adquisición, organización y utilización del conocimiento.
- El aprendizaje está influido por el nivel de desarrollo del aprendiz.

Estos principios y otros relacionados con los procesos de asimilación y acomodación piagetianos, el progreso de la zona de desarrollo próximo y la vinculación del alumno con su espacio sociohistórico aparecen de alguna manera reflejados en las bases psicológicas del CBN (1997).

La aceptación y la aplicación de estos principios suponen una visión innovadora del papel del docente, el alumno y el trabajo que se promueve en el aula.

De acuerdo con el mismo CBN, el *docente* debe ser capaz de organizar los contenidos, y debe conocer y regular los procesos cognoscitivos a fin de favorecer el desarrollo de las estrategias necesarias para

la adquisición significativa del material de aprendizaje; pero, sobre todo, ha de constituirse en *modelo y mediador* para facilitar el aprendizaje de sus alumnos.

El *alumno* debe jugar un papel *activo* en el aprendizaje, ser el protagonista de su propio aprendizaje. Para que lo sea, se han de tener en cuenta su nivel de desarrollo, sus conocimientos previos y las estrategias cognoscitivas con que cuenta.

Las *tareas de aprendizaje* y las *estrategias didácticas* deben conducir a que los estudiantes adquieran, prueben, integren y apliquen el conocimiento; resuelvan conflictos cognitivos entre lo que saben y lo que deberían saber; y desarrollen estrategias adecuadas —en suma, a que construyan y reconstruyan el conocimiento—.

Magno compromiso el de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es ahí donde comienzan las fallas. En primer lugar, a pesar de las bondades del CBN, ha habido dificultades en su aplicación. Por una parte, tal y como Manterola (1999) señala:

Mucho se ha complicado el proceso de enseñanza en el nivel práctico con decisiones políticas curriculares que no ayudan a nuestros educadores a clarificar la enseñanza. Nuestros técnicos no han sabido transcribir las concepciones teóricas, pasando por modelos pedagógicos, en diseños instruccionales que fácilmente puedan entender y aplicar la mayoría de los docentes de nuestro país. Eso mismo está ocurriendo con la nueva Reforma Curricular de Educación venezolana. La hacen tan compleja que, aunque respondan a perfiles teóricos interesantes, complican demasiado la enseñanza... (pág. 179).

La dificultad para pasar de un sistema descriptivo basado en teorías psicológicas del aprendizaje presente en el CBN a un sistema prescriptivo de apoyo a la tarea docente podría estar en la misma complejidad del sistema descriptivo en que se fundamenta la reforma educativa. Es decir, el CBN, como ya se indicó en párrafos anteriores, se basa en un conjunto de teorías de

corte constructivista, que —según el mismo documento marco— comparten una idea común: «toda persona construye su propio conocimiento, tomando de su ambiente los elementos que su estructura cognoscitiva sea capaz de asimilar» (CBN, 1997, pág. 28). No obstante, al indicar que las teorías de aprendizaje que fundamentan la Reforma son la teoría genética de Piaget, el enfoque sociocultural de Vygotsky, la teoría de Aprendizaje Significativo de Ausubel, las teorías neurofisiológicas y el procesamiento de información (CBN, 1997), se pueden crear ciertas confusiones teóricas, porque cada uno de estos enfoques enfatiza dimensiones distintas en cuanto a cómo se construye, qué se construye y quién construye —tal y como plantea Martí (1996).

A propósito de los fundamentos psicológicos de la Reforma curricular, habría que acotar, en primer lugar, que hay una diferencia sustantiva entre las tesis constructivistas y las del procesamiento de información. Unas ponen el énfasis en el contenido, los significados; y las otras en los operadores o reglas que hacen posible el procesamiento de la información (Pozo, 1989). En pocas palabras, una cosa es elaborar, *construir conocimiento*, y otra *procesar información*. Además, no se sabe si las teorías neurofisiológicas a que hace referencia el CBN son los modelos conexionistas (por ejemplo, Mc Clelland, Rumelhart y el grupo PDP, 1992) —que intentan explicar la adquisición del conocimiento a nivel neuronal, es decir, microestructural, y se basan en un conjunto de leyes asociativas (Pozo, 1996) y no constructivas—, o si, por el contrario, el CBN alude a algunos fundamentos neurofisiológicos de lo que se ha llamado la inteligencia emocional, cuya utilización se ha extendido en muchas de nuestras aulas.

En el caso de la teoría de Piaget, otra de las bases del CBN, hay que tener en cuenta que, para este autor, conocer implica construir sistemas de relaciones que permitan organizar el conocimiento (García,

1997), sistemas que deben posibilitar finalmente que se aborde la «realidad» desde el marco de los procedimientos científicos que caracterizan las estructuras formales del adolescente (Sánchez, 2001). En la obra de Vygotsky, el acento se coloca en la construcción de las funciones mentales superiores como producto de la vida social y, al mismo tiempo, la reconstrucción de los significados culturales a través de la mediación de esas funciones psicológicas superiores, particularmente la del lenguaje (Vygotsky, 1991, 1996).

En este mismo orden de ideas, Piaget (1972) expresa que la construcción del conocimiento es un proceso individual, producto del doble juego de la asimilación y la acomodación, en el que tanto el sujeto como el objeto se transforman, dando lugar a nuevas formas de equilibrio. Para Vygotsky, el proceso de construcción del conocimiento es una actividad social mediada (Wetsch, 1993), en la que los productos son significados compartidos por un grupo.

Ausubel (1980) postula la teoría de aprendizaje por recepción significativa, y defiende las posibilidades de este tipo de aprendizaje, que es económico y puede llevarse a cabo en clases numerosas. Además, enfatiza la conveniencia de promover este tipo de aprendizaje en niños mayores que posean una base de estructuras de conocimientos.

Estas breves referencias a las teorías que sustentan el CBN sirven para evidenciar las posibles confusiones y contradicciones que se pueden producir en el momento de coordinarlas e integrarlas en un sistema prescriptivo de enseñanza que sirva de guía al maestro. De ahí algunas de las posibles dificultades para el desarrollo de una práctica educativa acorde los principios reguladores de la Reforma Curricular.

Aunado a esto, en el mismo Proyecto Educativo Nacional (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999), se reconoce

que en la Reforma de la Educación Básica se asume la globalización y transversalidad de los conocimientos sin considerar la preparación del docente, cuya formación inicial estuvo centrada en disciplinas, asignaturas y objetivos específicos de áreas de conocimiento particulares. Empero, a pesar de los esfuerzos realizados por las instituciones gubernamentales para la capacitación docente, aún no se cuenta con un maestro preparado para afrontar los desafíos que le imponen la nueva Reforma Curricular.

En efecto, una investigación realizada por el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IES) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) y el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) en el 2000 aporta algunas evidencias acerca del desempeño de la labor docente que pudieran explicar las dificultades para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje innovador: en una muestra de 776 sujetos —entre docentes y estudiantes de educación— los investigadores constataron la poca preparación de los docentes para atender a los niños más desasistidos, y enfrentar problemas como el abandono escolar, las inasistencias frecuentes o el que plantean los repitentes. Igualmente, encontraron que el 37% de los docentes no prepara las clases, presenta largos períodos de ocio dentro del aula y no se interesa por sus alumnos. No hace esfuerzos para preparar materiales didácticos, ni para ayudar a los estudiantes a aprender. Según la misma investigación, estos docentes se caracterizan por poseer un bajo nivel de especialización, presentar dificultades para responder y adaptarse a las necesidades del contexto, y por el poco conocimiento y manejo de los nuevos programas de Educación Básica.

Asimismo, el *Sistema Nacional de Medición y Aprendizaje* (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes 1999; Linares, 1999), proporciona algunos datos sobre los aprendizajes de estudiantes: el estudio de una muestra aproximada de *cient mil estu-*

diantes (100.000) de tercer, sexto y noveno grados de Educación Básica, de escuelas oficiales y privadas, evidenció que, por término medio, sólo aprenden el 50% de los contenidos propios de las asignaturas –incluyendo razonamiento lógico-matemático–, y también comprenden la mitad de lo que leen. Y, lo que es peor, a medida que avanzan de grado o nivel el porcentaje va disminuyendo hasta llegar a un 39% en noveno grado.

A partir de estos resultados, es obvio que no se ha logrado una educación transformadora y de calidad. No obstante, estos fracasos no se pueden achacar a la concepción «constructivista» asumida, ni en las estrategias didácticas «teóricamente» implantadas, ni en otras que puedan utilizarse. Al contrario, se estima que la concepción constructivista que subyace al CBN sí constituye una alternativa para una enseñanza innovadora.

La tarea de enseñar significativamente es muy compleja. Tal como parece deducirse de los resultados de algunas investigaciones como las señaladas, factores asociados al estudiante, variables de naturaleza contextual (condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje) y las propias condiciones pedagógicas del docente hacen de la labor de enseñar a aprender y de aprender a aprender significativamente un fenómeno multideterminado que puede constreñir las posibilidades de éxito de cualquier reforma educativa.

En este sentido, para buscar posibles causas de la ausencia de un aprendizaje significativo de los alumnos, hay que dirigir la mirada hacia los mismos factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente los relativos al docente, las condiciones de trabajo de aula y la participación comunitaria. Se dijo que la aplicación de las estrategias didácticas innovadores exigía un nuevo planteamiento y, por consiguiente, una mayor atención al nuevo docente en el aula y al trabajo novedoso a realizar. Esto no se ha realizado

completamente, y ninguna estrategia –por innovadora que sea– puede garantizar los frutos esperados si no se atienden las condiciones docentes y del aula.

El docente venezolano presenta fallas fundamentales en su formación y su preparación, incluso en aspectos básicos como la comprensión y producción escritas, tal como demostró una investigación realizada con docentes que ejercían en institutos de educación superior de formación docente (Sánchez, 1994). Dicha investigación muestra que 9 de cada 10 docentes tenían serias dificultades en vocabulario, comprensión de la lectura y producción de textos escritos. Y es en estos datos donde hay que buscar una de las principales causas del fracaso estudiantil. No se puede enseñar lo que no se sabe. Por otra parte, además de estas deficiencias académicas, los maestros presentan una baja motivación al logro –caracterizada por el poco esfuerzo y quizás reforzada por nuestra cultura paternalista (Cortázar, 1999)–, aunque, no obstante, de acuerdo a una investigación realizada por Ramírez (1999), parecen estar vocacionalmente orientados hacia la carrera docente pese a que reciben una baja remuneración que les obliga a trabajar más de 50 horas semanales, muchas veces en diferentes escuelas, lo que va en detrimento de la preparación de clases y limita las posibilidades de capacitación y actualización (Ramírez, 1999; Davies, 1999).

Además de las variables mencionadas, el Estado venezolano tampoco ha prestado suficiente atención a la capacitación de los docentes. Una capacitación que ayudaría a promover aprendizajes significativos. Por ejemplo, enseñar significativamente pasa, entre otras cosas, por preparar a los maestros para diagnosticar las ideas previas de los alumnos; proporcionarles herramientas para atender la heterogeneidad de alumnos existentes en las aulas; capacitarlos para crear conflictos cognitivos, desarrollar y evaluar la metacognición, promover cambios conceptuales y abordar el conoci-

miento en sus distintas vertientes (conceptual, procedimental y actitudinal); formarlos en el análisis disciplinar y la mediación como estrategia de enseñanza; y fomentar en los alumnos la transferencia de los aprendizajes. Además, hay que prepararlos para enfrentar las necesidades sociales y contextuales del alumno, y esto no se ha hecho. En este sentido, el Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes (2000) expresa

El Estado venezolano y las Instituciones de Educación Superior, a quienes compete la formación docente, carecen de políticas de formación continua o permanente para los maestros. El ministerio de Educación, Cultura y Deportes, ente rector de las políticas estatales, ha desarrollado y ejecutado en momentos coyunturales tímidas acciones con este propósito. Se han implementado cursos y talleres de capacitación especialmente al inicio de alguna reforma educativa y de cambios puntuales en los currículos, pero carentes de continuidad y de seguimiento (pág. 1).

Otro factor que ha obstaculizado la cristalización de las reformas educativas ha sido las condiciones de aula. No es casual que las diferencias encontradas en términos de aprendizajes logrados en el Sistema Nacional de Medición y Aprendizaje (ME, 1999) entre las escuelas privadas y oficiales se deban a la mejor dotación (equipos, libros y otros materiales de aprendizaje) de los planteles privados y a la participación de la comunidad en las actividades escolares de estos centros. Es más, en países cuyo desarrollo ha sido acelerado, como es el caso de Japón, los estudiantes admiten utilizar nada más y nada menos que estrategias tradicionales como la memorización y el ensayo para aprender (Purdie, Hattie y Douglas, 1996); y, aún así, obtienen mayores logros académicos que los estudiantes norteamericanos (Stevenson y Stigler, 1992). Las diferencias parecen estar no sólo en la excelente preparación y competencia académicas de los docentes, sino en la riqueza y diversidad de los

materiales empleados en el proceso de aprendizaje, y en la participación del hogar en la formación del sujeto (Stevenson y Stigler, 1992).

A MODO DE CONCLUSIÓN

El constructivismo y las estrategias derivadas de su aplicación son alternativas válidas para formar alumnos capaces de aprender a aprender significativamente y ser estratégicos, y para conseguir una enseñanza innovadora a fin de proveer a la sociedad de los individuos necesarios para enfrentar los desafíos y cumplir con las exigencias de la sociedad de este siglo XXI.

Pero, aunque esta reforma educativa de carácter constructivista es válida, en la práctica no ha sido factible. Múltiples factores han incidido en esa factibilidad. La implantación de una reforma de esta naturaleza exige *resolver las necesidades económicas, sociales y de formación y preparación docentes*, esto es, revalorizar en todas sus dimensiones la función docente; exige también satisfacer la *dotación de planteles educativos, e involucrar la familia y la comunidad* en la formación de sus hijos y concienciarlas de su importancia. Es obvio que con mejores docentes, mejores escuelas y la participación comunitaria se garantizaría la efectividad de las estrategias didácticas «constructivistas». Se requiere la acción mancomunada del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, las Instituciones de formación docente, las escuelas y las comunidades para subsanar las fallas de quienes ejercen la docencia, atraer a los más capaces hacia la carrera docente, y preparar mejor a quienes pretenden ejercer la profesión de maestros o profesores. También hay que hacer una mayor inversión en la dotación de equipos y materiales de enseñanza-aprendizaje. Y, por último, es perentorio superar lo que denomino un medio cultural pasivo que no estimula el desarrollo

cognoscitivo, ni socio-afectivo de los sujetos. Hay que dejar de pensar que la tarea educativa concierne sólo a la escuela, y es importante que la comunidad se involucre en la labor educativa y se constituya en agente de motivación y promoción de aprendizajes significativos.

Sólo así, con un currículo de corte constructivista como éste, podremos instaurar una cultura del aprendizaje nueva y pertinente en la sociedad del siglo XXI, y llevar a cabo las transformaciones que esa misma sociedad demanda y satisfacer las necesidades que plantea.

BIBLIOGRAFÍA

- CORTAZAR, J. M.: *Los docentes y la cultura del trabajo*. Caracas, Secretaría UCV/Asociación de Profesores UCV, 1999.
- DAVIES, V.: «Maestros a pesar de todo», en *El Nacional*. Caracas, (1999, 15 de Enero), p. C1.
- DELVAL, J.: «Hoy todos son Constructivistas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 257 (1997), pp. 45-64.
- DOMÍNGUEZ, F.: *Educación para todos en el año 2000. Informe de Evaluación*. Venezuela. Documento presentado en el Foro de Educación Mundial. EPT/UNESCO, Dakar, Senegal, 2000.
- GARCÍA GUADILLA, C.: *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Caracas, Nueva Sociedad, 1996.
- GARCÍA, R.: *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Barcelona, Gedisa, 1997.
- IES y CICE: *Los maestros en Venezuela: Diseño de Carrera e Incentivos Institucionales*. Informe de investigación no publicado. Caracas, Universidad Católica Andrés Bello, 2000.
- JONES, B. F.; SULLIVAN, A.; SEDERBURG, D.; GLINN, E. (Eds): *Strategic teaching and learning cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, ASCD y Elmhurst: NCREL, 1987.
- LINARES, Y.: «Lenguaje y Matemáticas tiñen de rojo las boletas», en *El Nacional*. Caracas, (1999, 2 de Julio), p. C1.
- MANTEROLA, C.: «Tres significados del Constructivismo y Tres Problemas Didácticos», en *Revista de Pedagogía*, XX, 58 (1999), pp.171-182.
- MARTÍ, E.: «El Constructivismo y sus sombras», en *Anuario de Psicología*, 69 (1996), pp. 3-18.
- MC. CLELLAND, J. L.; RUMELHART, D.; EL GRUPO PDP: *Procesamiento distribuido en paralelo. Vol. I*. Madrid, Alianza, 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (MECD): *El Proyecto Educativo Nacional*. Caracas, MECD, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica*. Caracas, ME, 1997.
- : *Sistema Nacional de Medición y Aprendizaje*. Caracas, ME, 1999.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI): *Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes*. Venezuela, disponible en <http://www.campus-oei.org/webdocente/Venezuela.htm>, 2000.
- PIAGET, J.: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid, Aguilar, 1972.
- *Psicología del niño*. Madrid, Morata, 1975. Trabajo original publicado en 1966.
- POZO, J. I.; MONEREO, C.: *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, Santillana, 1999.
- POZO, J. I.: *Aprendices y Maestros*. Madrid, Alianza, 1996.
- PURDIE, N.; HATTIE, J.; DOUGLAS, G.: «Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: a cross-cultural comparison», en *Journal of Educational Psychology*, 88, 1 (1996), pp. 87-100.
- RAMÍREZ, T.: «El trabajo docente en Venezuela. Entre el compromiso y el desencanto», en *Revista de Pedagogía*, XX, 57 (1999), pp. 7-30.
- SÁNCHEZ, L.: *Concepciones de Aprendizaje del Saber Universitario y del Saber*

- Popular*. Disertación Doctoral no publicada. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 2000.
- «Nivel de eficiencia en la comprensión de la lectura de los docentes no graduados que cursan la licenciatura en educación», en *Revista de Pedagogía*, XV, 40 (1994), pp. 103-120.
 - «Teorías del aprendizaje e implicaciones pedagógicas», en *Revista de Pedagogía*, XVIII, 52 (1997), pp. 43-60.
- STEVENSON, H.; STIGLER, J. W.: *The learning gap*. New York, Simon & Schuster, 1992.
- UNESCO: *Informe Delors. La Educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana, 1996.
- VYGOTSKY, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica/Grijalbo, 1996
- *Obras escogidas. Vol. I. Problemas teóricos y metodológicos para la psicología*. Madrid, MEC/Visor, 1991
- WERSTCH, J. V.: *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid, Visor, 1993.