

INFANCIA Y APRENDIZAJE

Journal for the Study of Education and Development



TEMA MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC TOPIC

Psicología y Didácticas Psychology and Didactics

COMPILADORES/EDITORS

César Coll & Carmen Gómez

Nota

Materiales del *Workshop* sobre **Psicología y Didáctica**, organizado por el Instituto Municipal de Psicología Aplicada a la Educación —IMIPAE— del Ayuntamiento de Barcelona y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, en mayo de 1992.

Note

Material from a workshop on **Psychology and Didactics** organized by the *Instituto Municipal de Psicología Aplicada a la Educación* —IMIPAE— which is jointly funded by the Barcelona Council and the Dept. of Developmental and Educational Psychology, Barcelona University.

Introducción

Como todo el mundo sabe, la introducción o el prólogo de cualquier libro o publicación es lo último que se escribe. La persona encargada de hacerlo conoce el contenido de la publicación e intenta situar al lector sobre lo que va a leer. Pero, sobre todo, intenta comunicar su impresión personal, el sentido que para él o ella tiene lo que ha leído.

En este caso, además, la publicación responde a las ponencias de un seminario que sobre el tema *Psicología y Didácticas* se celebró en el mes de mayo de 1992 en Barcelona, organizado por el IMIPAE (Área de Educación del Ayuntamiento de Barcelona) y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ello hace que la «impresión personal» se extienda, más allá de la publicación, a las intenciones que nos movieron, junto con César Coll, a organizar dicho seminario y a las vivencias y experiencias del antes, durante y después de los tres días que duró.

En primer lugar, quisiera decir que la organización de este seminario responde a una línea de colaboración entre el IMIPAE y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación ya iniciada en septiembre de 1991 con el *workshop* sobre «Líneas de investigación en Psicología de la Educación en España»¹.

La intención de estos encuentros o seminarios es la de reunir, alrededor de una temática específica, profesionales vinculados de una u otra forma a la Educación, para poder intercambiar y discutir abiertamente sobre las opciones y puntos de vista de cada cual.

Reunir personas que provienen de diferentes campos de trabajo, o de diferentes formaciones, o de distintas opciones teóricas..., siempre es un riesgo. En toda actividad humana existen diferencias y semejanzas. Buscarlas, ponerlas de manifiesto y debatirlas desde el respeto y la tolerancia es, quizá, una de las actividades más enriquecedoras que pueden existir porque nos permite conocer la mirada del otro sobre las cosas. El riesgo, no obstante, reside en el juicio, o más bien prejuicio, que unos y otros hacemos sobre las posiciones del otro.

Reunir a psicólogos y didactas en un mismo espacio nos pareció a César Coll y a mí una buena idea porque ambos estábamos convencidos de que, en estos momentos, ambos colectivos tenían no sólo problemas comunes, sino vías de aproximación a dichos problemas y perspectivas teóricas más semejantes de lo que muchos pensaban.

En todo caso, éste nos pareció un buen momento para explicitar semejanzas y diferencias y alumbrar posibles vías de colaboración. Y nos pareció un buen momento por dos razones fundamentalmente.

La primera, porque la propia evolución tanto de la psicología de la educación como de las didácticas específicas había avanzado en la línea de la aproximación. Por un lado, los psicólogos se interesaban cada vez más por los contenidos en el momento de estudiar los procesos de aprendizaje, mientras que entre los didactas crecía el interés por investigar y conocer los procesos cognitivos de los alumnos. Por otro, ambos colectivos habían aceptado la teoría constructivista como un marco teórico de referencia común.

La segunda, porque en un momento de Reforma Educativa como el que estamos viviendo, nos parecía y nos parece necesario aunar los esfuerzos, desde el respeto a las diferencias, de todos aquellos colectivos que de una u otra forma están implicados.

Para conseguir, pues, este intercambio de aportaciones mutuas y fomentar el debate, el seminario se organizó alrededor de cuatro áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua. En cada una de estas áreas se pidió a un psicólogo y a un didacta que centraran, cada uno desde su perspectiva y en su área de conocimiento, el tema de las relaciones pasadas, presentes y futuras entre Psicología y Didáctica. Simultáneamente, también se pidió a dos psicólogos y dos didactas que actuaran, respectivamente, como coordinadores y moderadores del debate en cada área.

El tema no era fácil. Espero que ningún ponente se molestara si digo que a todos nos costó mucho preparar una ponencia que exigía una incursión a la vez respetuosa y crítica en el terreno del otro. Y creo que dicha dificultad tenía en parte su origen en lo que César y Coll y yo misma habíamos denominado en nuestra carta de presentación del seminario «una fuerte y pertinaz tendencia de ambos colectivos a ignorarse mutuamente».

Y creo que ésa es también, junto con lo que César Coll denominó en la primera ponencia del seminario ² «representaciones cruzadas discordantes» de ambos colectivos, la razón de que, desde mi punto de vista, tanto psicólogos como didactas llegáramos al encuentro con ciertos recelos. No obstante, y siguiendo siempre con mi impresión personal, creo que dichos recelos, si bien se hicieron presentes al principio, fueron aminorándose por el interés de las aportaciones mutuas tanto en las ponencias como en los debates.

Siempre es difícil expresar un tópico haciéndolo creíble. Es decir, sin que parezca un tópico. Seguramente se necesita una genialidad de la que yo carezco, pero aun así no puedo dejar de intentarlo. A riesgo, pues, de que parezca un tópico, pero con el convencimiento de que la mayoría de las personas que participaron en el seminario y debatieron allí durante largas horas refrendaran esta opinión, creo que el seminario fue de un gran interés.

En primer lugar, creo que tanto en las ponencias como en los debates se consiguió algo no siempre fácil: que aparecieran opiniones y perspectivas novedosas, lo cual nos permitió a casi todos aprender y constatar una vez más que aprender es un placer. En segundo lugar, creo también que constatamos una vez más que vale la pena asumir riesgos y que es posible crear espacios en que la gente se escuche e intercambie sus opiniones de forma agradable, tranquila y constructiva.

En tercer lugar, pienso que se apuntaron muchas vías y perspectivas de colaboración tanto en temas de investigación como de formación. Dependerá del tiempo y las ganas que todos nosotros tengamos el que algunas de ellas se materialicen.

Finalmente, y no por ser la última consideración es la menos importante, nos permitió constatar que, a veces, compartir un café es un buen comienzo para intercambiar ideas y opiniones. Y sobre todo, que el hecho de que éstas sean diferentes no es obstáculo para compartirlo.

Y aunque siga siendo un tópico, tampoco se puede, ni quisiera hacerlo, acabar una introducción sin agradecer a todas las personas que lo merecen su colaboración. Y en este caso lo merecen muchos.

En primer lugar, las instituciones que hicieron posible la realización de este encuentro, y que ya han sido mencionadas más arriba.

En segundo lugar, los ponentes y coordinadores que hicieron un esfuerzo inapreciable por preparar sus intervenciones y moderar y agilizar el debate.

En tercer lugar, todas las personas asistentes, cuyas intervenciones y discusiones contribuyeron enormemente a que las «largas horas de encierro» pasaran no diré sin casi notarse, pero sí agradablemente. En este sentido, quisiera decir que sentimos mucho no haber podido incluir los debates en esta publicación, pero razones de tipo «técnico» —el interés por acelerar la publicación— lo desaconsejaron.

En cuarto lugar, todas las personas de la secretaría de la Dirección de Servicios Pedagógicos sin cuyo soporte y ayuda hubiera sido imposible la realización del encuentro; en especial, Ofelia Saborido y Carmen Sáez.

Finalmente, la revista *Infancia y Aprendizaje*, que siempre nos presta su apoyo moral y profesional.

Y para acabar, algo que no es un agradecimiento, sino una expresión personal de satisfacción por la colaboración con el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. Y en este caso, especialmente con César Coll, porque siempre se aprenden cosas trabajando con él y porque ha sido un excelente coorganizador de este seminario.

CARMEN GÓMEZ-GRANELL

Notas

¹ Las ponencias y debates de este seminario han sido publicados íntegramente en el número 59-60 de *Infancia y Aprendizaje*.

² «Psicología y Didáctica: una relación a debate». César Coll. En este mismo número.

Psicología y Didácticas: una relación a debate

CÉSAR COLL

Universidad de Barcelona



Resumen

El artículo revisa las relaciones entre, por una parte, la psicología de la educación y de la instrucción y, por otra, las didácticas específicas. Partiendo de las representaciones que didactas y psicólogos tienen de sus respectivos campos de trabajo, se constata la existencia de un «espacio de problemas» común en torno a los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, una aproximación netamente diferenciada a dichos problemas. Sin embargo, la aparición en el transcurso de las dos últimas décadas de una serie de tendencias y movimientos que se manifiestan por igual en el ámbito de la psicología y de las didácticas apunta, de forma inequívoca, a una mayor interconexión e interrelación entre ambas aproximaciones disciplinares.

Palabras clave: Procesos escolares de enseñanza y aprendizaje; Didácticas específicas; Psicología de la educación; Psicología de la instrucción; Relaciones entre psicología y didácticas.

Psychology and Didactics: A relation to debate

Abstract

The relations between, on the one hand, Educational and Instructional Psychology and, on the other, specific didactics are reviewed in this paper. From the representations that educators and psychologists have of their fields of work, it is possible to confirm the existence of a common 'problem space' around school teaching and learning processes. At the same time they have clearly differentiated approaches to such problems. The appearance, however, during the last two decades of a series of trends and movements with equal weight in the fields of psychology and instruction points unequivocally to a greater interconnection and interrelation between both disciplinary approaches.

Key words: School teaching and learning processes; Specific didactics; Educational Psychology; Instructional Psychology; Relations between psychology and didactics.

Correspondencia con autor: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. División de Ciencias de la Salud. Universidad de Barcelona. C/ Adolf Florensa, s/n. 08028 Barcelona.

Conviene que empecemos recordando los supuestos y los objetivos de la reunión tal como han sido enunciados en las cartas de invitación a los ponentes y a los participantes. En cuanto a *los supuestos*, son básicamente tres:

1.º Existen, dentro y fuera de nuestro país, grupos de estudio y de investigación que, en unos casos desde la psicología de la educación y de la instrucción, y en otros desde las didácticas específicas, han realizado y están realizando valiosas aportaciones al estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

2.º Por una serie de razones que serán sin duda objeto de análisis y de discusión en este encuentro, ambos colectivos han mostrado tradicionalmente una fuerte y pertinaz tendencia —mucho más fuerte por cierto en nuestro país que fuera de él— a ignorarse mutuamente, de tal manera que los contactos han sido y son más bien escasos y están teñidos, con excesiva frecuencia, de recelos y desconfianzas.

3.º La ignorancia, los recelos y las desconfianzas mutuas entre ambos colectivos es un factor empobrecedor que en nada contribuye a alcanzar un objetivo por lo demás clara y explícitamente compartido: comprender mejor cómo los alumnos y alumnas aprenden los contenidos escolares y comprender mejor cómo los profesores y profesoras pueden ayudar a que estos aprendizajes sean más sólidos, más profundos, más significativos y más enriquecedores.

Estos supuestos justifican el intento, y también el interés, de reunir en un mismo espacio de intercambio y debate, por una parte, a psicólogos y psicólogas que están reflexionando, investigando e interviniendo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos escolares específicos, y por otra, a especialistas en didáctica que están reflexionando, investigando e interviniendo en esas mismas áreas de contenido. Y ello con *los objetivos* siguientes:

1.º Tener un mejor conocimiento de lo que estamos haciendo unos y otros, de las temáticas que son objeto de atención prioritaria, de los enfoques teóricos y metodológicos dominantes, y también de los problemas y retos con que nos enfrentamos en cada caso.

2.º Analizar y valorar las aportaciones mutuas, con sus convergencias y divergencias, encuentros y desencuentros, desde el respeto a la especificidad propia de ambos campos de trabajo y a la luz de las respectivas tradiciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas.

3.º Promover una reflexión conjunta entre didactas y psicólogos en un espacio en el que podamos hablarnos y escucharnos abierta y directamente sobre las relaciones pasadas, presentes y futuras.

4.º Formular propuestas concretas —tan concretas como lo permitan las discusiones de estos días y las elaboraciones que seamos capaces de llevar a cabo— que impulsen un diálogo más fructífero y una colaboración más estrecha entre ambos colectivos.

Así pues, el acento de la reunión está puesto en las relaciones entre psicología y didáctica; más concretamente, entre la parcela de la psicología que se interesa por el aprendizaje y la enseñanza de contenidos escolares específicos y las didácticas que se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje de esos mismos contenidos. De ahí que se haya solicitado a todos los ponentes, didactas y psicólogos, un esfuerzo para abordar, cada cual desde su propia y peculiar perspectiva, unos mismos puntos. Tal vez sea útil recordar también estos puntos ahora, en el inicio de la reunión, para sugerir a todos los participantes que los hagan su-

yos con la esperanza de que su asunción nos facilite el trabajo. La propuesta ha sido y es centrar las aportaciones, reflexiones y discusiones de estos tres días en *los siguientes aspectos*:

1º El estado actual de la cuestión y la valoración crítica de las relaciones entre psicología y didáctica.

2º La especificidad del conocimiento didáctico y del conocimiento psicológico (siempre y cuando pensemos que existe tal especificidad).

3º Las aportaciones reales y/o potenciales de la reflexión y el conocimiento didáctico a la teoría, la investigación y la intervención psicológicas.

4º Las aportaciones reales y/o potenciales de la reflexión y el conocimiento psicológico a la teoría, la investigación y la intervención didácticas.

5º Las divergencias y/o los desencuentros manifiestos —en cuanto a enfoques, objetivos, marcos teóricos de referencia, metodología de investigación, procedimientos de intervención, etc.— entre psicología y didáctica.

6º Los parámetros que deberfan presidir, a nuestro juicio, las relaciones entre didáctica y psicología y posibles líneas de colaboración.

En el marco de las preocupaciones que recogen los puntos anteriores, *la finalidad de esta ponencia introductoria* no es tanto aportar mi propio y peculiar punto de vista sobre todos y cada cada uno de ellos como subrayar algunos problemas y tendencias generales que surgen —o me parece que surgen, para hablar con mayor propiedad— al analizar las relaciones entre psicología y didáctica en cada una de las áreas de contenido —matemáticas, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza, lengua— que figuran en el programa de la reunión. He de señalar que esta tarea se ha visto facilitada por la lectura de algunas de las ponencias que serán presentadas durante estos días y también, cuando esto no ha sido posible, por las explicaciones que me han proporcionado prácticamente todos los ponentes sobre las ideas principales que tienen previsto presentar y desarrollar.

En cualquier caso, mi aproximación no quiere ser meramente descriptiva y no aspira a reflejar con exactitud las ideas y argumentos principales que presentarán los otros ponentes. Mi pretensión es más bien formular y someter a discusión una cierta manera de plantear el tema de las relaciones entre psicología y didáctica que tiene en cuenta, o así me lo parece, algunos problemas y tendencias generales que se manifiestan y se concretan, a veces de forma casi idéntica, a veces con diferencias notables, cuando dirigimos la atención a ámbitos específicos de contenido.

Es posible que, pese a mis esfuerzos por evitarlo, se trate de una aproximación y de una propuesta con ciertos sesgos. Primero porque, como es evidente, no puedo sustraerme a la tradición disciplinar a la que pertenezco y, aunque haya intentado que ello no se traduzca en una lectura deformante de las relaciones entre didáctica y psicología, mis conocimientos más bien limitados en uno de estos campos, el didáctico, pueden actuar en un sentido contrario al deseado. Segundo porque, incluso dentro de la tradición a la que pertenezco, la psicológica, existen y coexisten maneras netamente distintas de ver y entender las relaciones entre psicología y didáctica y no creo que nadie pueda, en este momento, erigirse en portavoz representativo y autorizado para manifestarse al respecto. En cualquier caso, y siempre teniendo en cuenta estas limitaciones y advertencias, pienso que puede ser útil comenzar la reunión con una propuesta concreta sobre las coordenadas en las que conviene situar el tema de las relaciones entre didácticas y psicología.

Permítaseme aún tres comentarios previos antes de entrar en materia. El primero es de orden terminológico. Con el fin de no hacer innecesariamente farragosa la exposición, utilizaré el término «psicología» sin otro calificativo o especificación, teniendo en cuenta por supuesto que estoy refiriéndome única y exclusivamente a la parcela o parcelas de la psicología con preocupaciones y objetivos directamente relacionados con el estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. No voy a entrar por tanto en diferencias terminológicas y conceptuales como las que se suelen establecer, por ejemplo, entre «psicología de la educación», «psicología de la instrucción», «psicología escolar», «psicopedagogía», «psicodidáctica», etc. No estoy diciendo que estas diferencias no sean importantes. Simplemente, voy a obviarlas porque entiendo que, al menos en una primera aproximación, no afectan al núcleo esencial de los argumentos que expondré sobre las relaciones entre psicología y didácticas.

Del mismo modo, utilizaré indistintamente los términos «didáctica», en singular, o «didácticas», en plural, para referirme siempre a las didácticas de contenidos escolares específicos. Sólo en el caso de que lo haga constar explícitamente, lo que sucederá en muy contadas ocasiones, deben interpretarse mis afirmaciones y argumentos como referidos a la didáctica general.

El segundo comentario concierne al tono general de la exposición, que será, o trataré de que sea, poco formal, con un mayor énfasis en la presentación de las tesis y argumentos sobre las relaciones entre didáctica y psicología que en la discusión de dichas tesis y argumentos. Pido sin embargo encarecidamente que esto no se interprete como la manifestación de una toma de postura acabada y cerrada por mi parte. Simplemente el tiempo disponible obliga a sintetizar, lo que lleva casi inevitablemente a teñir la exposición de un cierto tono categórico que, estoy convencido, la discusión posterior se encargará oportunamente de diluir.

El tercer comentario tiene que ver con una restricción: no trataré las cuestiones relativas a los espacios que ocupamos didactas y psicólogos en las instituciones universitarias dedicadas a la docencia y a la investigación ni, por extensión, los conflictos de intereses y los solapamientos que, de forma más o menos explícita o larvada según los casos, pueden plantearse, y de hecho se plantean a menudo, tanto en el seno de estas instituciones como en otros ámbitos de la actividad profesional. Creo que es un aspecto importante de la problemática y estoy seguro de que se planteará durante estos días. Me ha parecido, no obstante, que era preferible, en esta primera aproximación al tema, elegir una entrada distinta y postergar el debate sobre estas cuestiones a un momento posterior en el que estemos medianamente seguros de que, coincidamos o no en los análisis y los argumentos, podemos interpretarnos y entendernos correctamente.

El punto de partida de *la línea argumental* que voy a desarrollar puede enunciarse brevemente como sigue. Pienso que, en buena medida, las relaciones entre psicología y didáctica están fuertemente mediatizadas no sólo por un desconocimiento de las aportaciones respectivas, sino también, y lo que es sin duda más problemático, por la existencia de representaciones cruzadas discordantes entre los colectivos implicados respecto a aquello de lo que nos ocupamos unos y otros, nuestras preocupaciones básicas, nuestros objetivos, nuestros marcos teóricos de referencia y nuestras opciones metodológicas.

Personalmente, me sucede con relativa frecuencia que, al escuchar o leer las reflexiones y valoraciones que hacen algunos didactas respecto a la psicología,

no me siento en absoluto reconocido en lo que dicen o escriben. Es como si estuvieran hablando de una psicología y de unos psicólogos que no es aquella en la que yo estoy trabajando y no son aquellos con los que me identifico. Por otra parte, al escuchar y leer las reflexiones y valoraciones de algunos colegas psicólogos respecto a la didáctica, y al contrastarlas con la visión que los didactas tienen de su propio ámbito de trabajo, constato la misma discordancia y pienso que no pocos didactas tendrán una reacción similar a la mía: es decir, les costará reconocerse en lo que a veces decimos y escribimos los psicólogos respecto a su actividad docente, científica y profesional.

Podríamos, es cierto, atribuir esta divergencia a un simple desconocimiento, a una ignorancia más o menos grande de los respectivos ámbitos de trabajo. Sin duda, este es un factor importante. Creo no obstante que, sin minimizar la importancia de este desconocimiento, hay otros aspectos implicados, y quizás más profundos, cuya consideración puede ayudarnos a entenderlo y puede contribuir a superarlo. Tal vez lo que sucede —y se trata de un primer punto a discutir— es que en ambos campos, el de la psicología y el de la didáctica, han coexistido y siguen coexistiendo en la actualidad diferentes enfoques en el momento de definir el propio ámbito de trabajo, sus objetivos, los marcos teóricos de referencia y las aproximaciones metodológicas más adecuadas. De este modo, cuando los miembros de un colectivo formulan reflexiones y valoraciones sobre el ámbito de trabajo del otro, lo hacen a menudo tomando como punto de referencia un enfoque del mismo, una manera de definir sus preocupaciones y sus objetivos, que ya no está plenamente vigente, que ha sido parcialmente abandonado o que está lejos de tener la representatividad que implícita o explícitamente se le atribuye en dichas reflexiones y valoraciones.

Con el fin de hacer frente a este obstáculo, propongo que demos un rodeo y comencemos delimitando muy a grandes trazos los respectivos campos de trabajo, aquello de lo que nos ocupamos psicólogos y didactas, pasando seguidamente a considerar cómo nos situamos en los mismos y poder así, finalmente, interrogarnos sobre las posibles convergencias y divergencias, sobre los posibles encuentros y desencuentros, sobre lo que es específico de unos y otros y sobre cómo podemos establecer relaciones más fructíferas y enriquecedoras.

En lo que me concierne, he de anunciar que, a medida que he ido avanzando por este camino, se me han hecho cada vez más evidentes las convergencias y los encuentros. Hasta tal punto esto es así que, extrapolando lo que parecen ser algunas tendencias actuales ampliamente compartidas en los dos ámbitos de trabajo, el de la psicología y el de las didácticas, se me desdibujan las fronteras, y la especificidad respectiva —sobre la que tenía pocas o incluso ninguna duda al inicio del recorrido— empieza a parecerme más problemática.

PSICOLOGIA Y DIDACTICAS: EL CAMPO DE TRABAJO

La primera regla del juego que conviene adoptar en este ejercicio de indagación es partir de las representaciones que tienen los dos colectivos de sus respectivos campos de trabajo y evitar las representaciones cruzadas en las que, como ya he mencionado, nos cuesta mucho reconocernos a unos y otros. Si aceptamos esta regla, y me parece que es la exigencia mínima que podemos imponernos para iniciar una reflexión conjunta, surge una primera convergencia: los

psicólogos y los didactas se ven a sí mismos, cada uno por su parte, trabajando en temas directamente relacionados con los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

Empezando por la didáctica, y por mencionar un solo ejemplo, en el artículo dedicado a este término en la *Encyclopédia Universalis* encontramos la siguiente afirmación:

«La plupart des didacticiens contemporains considèrent que leur démarche a comme domaine d'application l'ensemble des problèmes relatifs aux processus d'enseignement et d'apprentissage à l'oeuvre en situation scolaire.»

(Bronckart y Chiss, 1991, pp. 3-4. Subrayado en el original)

En cuanto a la psicología, la tendencia a delimitar un campo de trabajo en torno a la naturaleza, condiciones y resultados del aprendizaje escolar se manifiesta desde principios de siglo —con las aportaciones pioneras de Edward L. Thorndike, Charles H. Judd, E. Claparède y otros muchos— y recibe un espaldarazo decisivo cuando David P. Ausubel se plantea, en un trabajo ya clásico publicado en 1969, la cuestión de si existe o no una disciplina a la que podemos llamar «Psicología de la Educación», respondiendo afirmativamente a esta pregunta y señalando que su especificidad reside en el estudio de las leyes que rigen el aprendizaje escolar. Desde hace ya bastantes décadas (Coll, 1988), la existencia de un campo de trabajo de esta naturaleza en el seno de la psicología no ofrece dudas, y ello al margen de la variedad de expresiones utilizadas para denominarlo («psicología de la educación», «psicología de la instrucción», «psicología escolar», «psicopedagogía», «psicodidáctica»...). La definición propuesta en 1987 por un Comité de la División 15 de la *American Psychological Association* ilustra perfectamente cómo los psicólogos de la educación no tienen ninguna duda al respecto. Según esta definición,

«The science and profession of educational psychology is the branch of psychology that is concerned with the development, evaluation, and application of (a) theories and principles of human learning, teaching, and instruction, and (b) theory-derived educational materials, programs, strategies, and techniques that can enhance life-long educational activities and processes.»

(Wittrock y Farley, 1989, p. 196)

Así pues, psicólogos y didactas se ven a sí mismos inmersos en un campo de trabajo relacionado con los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como señalan acertadamente los autores del artículo dedicado a la Didáctica en la *Encyclopédia Universalis*,

«L'existence d'un espace de problèmes ne suffit pas à définir l'objet d'une discipline; celui-ci est toujours "à construire", sur la base de critères épistémologiques certes, mais aussi, et en particulier lorsqu'il s'agit de phénomènes éducatifs, sur la base d'une analyse des enjeux historiques et socio-politiques.»

(Bronckart y Chiss, op. cit., p. 4).

Y es en esta construcción del objeto donde empiezan a aparecer los problemas y a manifestarse las divergencias; o, para decirlo en términos positivos, a aflorar la especificidad de la psicología y de la didáctica en su aproximación a un mismo espacio de problemas: el relativo a los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Desde la psicología y desde la didáctica se han utilizado históricamente —retomando la distinción establecida por Bunge (1981)— objetos modelo (o modelos conceptuales) y modelos teóricos (o teorías) distintos. Es decir, se han construido representaciones diferentes de los procesos escola-

res de enseñanza y aprendizaje, lo que ha llevado a su vez a adoptar enfoques distintos, a poner de relieve aspectos, factores o variables distintas, a canalizar los esfuerzos de investigación y de intervención en direcciones igualmente distintas y, cómo no, a buscar interpretaciones y explicaciones en modelos teóricos o teorías no siempre coincidentes.

De este modo, y a riesgo cierto de simplificar en exceso, desde la psicología se ha tendido tradicionalmente a dar prioridad a los procesos de aprendizaje y de desarrollo primero, a los procesos encubiertos subyacentes al desarrollo y al aprendizaje después; en suma, a los factores y procesos individuales internos de los alumnos casi siempre, prestando más bien una atención secundaria, cuando no nula en ocasiones, a los factores y procesos externos que inciden sobre el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, y muy especialmente a la enseñanza y la influencia educativa que ejercen los profesores y profesoras como exponentes máximos de la misma. Asimismo, y con un riesgo no menos cierto de simplificación, desde la didáctica se ha tendido a dar prioridad a los factores y procesos externos susceptibles de incidir sobre el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos, y muy especialmente a la enseñanza y a la influencia educativa que pueden ejercer los profesores y profesoras como exponentes máximos de la misma, prestando una atención secundaria, cuando no nula en ocasiones, a las variables y procesos internos que mediatizan la posible incidencia de dichos factores y procesos externos.

Por supuesto, todos protestaremos ante tal caracterización. Yo soy el primero que, como psicólogo que trabaja en el «espacio de problemas» relativos a los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, no me siento en absoluto identificado en las tendencias apuntadas. Y me atrevo a anticipar que a la mayoría de los didactas aquí presentes les sucederá otro tanto. Lo cual no es óbice, sin embargo, para que piense que las caracterizaciones precedentes, quizás con algunos matices —pero tampoco muchos— reflejan en buena parte las representaciones cruzadas de la psicología y de la didáctica. Aunque no nos identifiquemos en la imagen que refleja de nosotros el otro colectivo, estas representaciones siguen operando en buena medida y mediatizan considerablemente las relaciones que podemos establecer. Al menos esa es mi experiencia.

En realidad, la situación es más compleja de lo que sugiere la simple afirmación de que, desde la didáctica y la psicología, se han construido modelos conceptuales y modelos teóricos distintos del mismo espacio de problemas. Un análisis más detallado nos mostraría la existencia de una enorme diversidad al respecto en el seno mismo de la psicología; y me atrevo a decir que también en el de la didáctica. Es una constante histórica, al menos en lo que respecta a la psicología, la coexistencia en un momento determinado de representaciones, enfoques y explicaciones diferentes de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. La diversidad, no la homogeneidad, caracteriza nuestros intentos por construir el objeto de nuestra aproximación disciplinar a partir de la existencia de este espacio de problemas. Las tendencias antes descritas para caracterizar globalmente y de forma voluntariamente esquemática y simplista la construcción de este objeto de estudio por la psicología corresponden sin duda a aproximaciones que han tenido vigencia y actualidad en el pasado, pero que ya no la tienen en la actualidad, aunque podamos seguir encontrando por supuesto algunas reminiscencias de las mismas. Lo mismo sucede probablemente con las tendencias descritas para caracterizar globalmente, y de forma no menos

voluntariamente esquemática y simplista, la construcción de este objeto de estudio por la didáctica.

Pero no es mi intención adentrarme aquí y ahora en un análisis histórico. Los objetivos de este encuentro aconsejan más bien dirigir nuestra atención a algunas tendencias que han empezado a manifestarse desde hace un par de décadas, y en algunos casos incluso antes, y que apuntan con fuerza hacia el futuro. Creo que un análisis de la literatura psicológica y didáctica actual (cf., por ejemplo, las revisiones dedicadas a las ciencias sociales, las matemáticas, las ciencias de la naturaleza y la lengua en el *Handbook of Research on Teaching* editado por Wittrock en 1986 y en el *Handbook of Research on Curriculum* editado por Jackson en 1992) muestra la aparición en ambos campos de algunos movimientos o tendencias que suponen novedades importantes en la construcción del objeto de estudio, en la manera de definirlo, de abordarlo y de intentar explicarlo. Y lo que es más importante, muestra que estos movimientos y tendencias son, en buena medida, compartidos. O al menos que se comparten o no se comparten sin que la línea de demarcación pase claramente, como sucedía en el pasado, por la diferencia entre psicología y didáctica. He aquí, sin ánimo alguno de exhaustividad, algunos de estos movimientos y tendencias que, a mi juicio, son dignos de ser tomados en consideración.

DIDACTICAS Y PSICOLOGIA: TENDENCIAS Y MOVIMIENTOS COMPARTIDOS EN LA CONSTRUCCION DEL OBJETO DE ESTUDIO

(i) *Hacia una integración, en el estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, de las cuestiones relativas a la enseñanza y las cuestiones relativas al aprendizaje.*

Ya no es cierto, ya no corresponde al modo de proceder habitual de las didácticas, que se centren prioritaria o exclusivamente en las cuestiones relativas a la enseñanza y a la influencia educativa (actuaciones de los profesores, métodos de enseñanza, materiales didácticos...). Asimismo, empieza a no ser cierto que la psicología de la educación y la psicología de la instrucción actuales —o cuanto menos algunas maneras de entenderlas— se centren de forma prioritaria o exclusiva en los procesos individuales de aprendizaje y de desarrollo. La sustitución paulatina del paradigma proceso-producto por el paradigma mediacional y la influencia creciente de la psicología cognitiva han llevado a la investigación didáctica a tomar en consideración, cada vez con mayor frecuencia, los procesos cognitivos de los alumnos. Del mismo modo, y casi en paralelo, la implicación creciente de la psicología de la educación y de la psicología de la instrucción en el análisis, la planificación y la intervención en procesos escolares de enseñanza y aprendizaje las ha llevado a prestar una atención creciente a la enseñanza y a los mecanismos de influencia educativa en el estudio de los procesos de construcción del conocimiento que tienen lugar en la escuela (cf., por ejemplo, Coll, 1992; Coll y al., 1992; Coll y Onrubia, 1992). Como señalan Hiebart y Wearne (1988, p. 105) en un trabajo publicado con el significativo título de *«Instruction and Cognitive Change in Mathematics»*,

Teaching and learning have been viewed historically as rather separate phenomena. Different paradigms have been advanced to frame research questions and select methodology for studying teaching and for studying learning. Recently, the research

perspectives have moved closer together. Those involved in the study of teaching suggest that students' cognitions during instruction must be investigated directly to understand the effects of instruction on achievement (...). On the other hand, reasearch designs that include explicit instruction are viewed as useful ways of studying cognition and cognitive change.

(ii) *Hacia una integración plena, en el estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, de las cuestiones relativas a los contenidos.*

No es ningún secreto que esta tendencia, aunque ha estado siempre presente en psicología, ha acabado imponiéndose sobre todo en las dos últimas décadas debido en gran parte a la influencia combinada de la psicología cognitiva y de las aproximaciones sociohistóricas y socioculturales de corte neovygotskiano. Cada vez es menos frecuente que, en las investigaciones de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje realizados desde la psicología, no se tenga en cuenta la naturaleza del contenido. Y cada vez es más frecuente que desde la psicología se hagan incursiones en profundidad en la epistemología de las disciplinas de referencia de las materias escolares (cf., por ejemplo, Pozo, 1987). Hasta tal punto esto es así que David C. Berliner, sin duda uno de los más destacados psicólogos de la educación en la actualidad, formula las siguientes consideraciones a propósito de la formación de los futuros psicólogos de la educación:

«The educational psychologist of the 21st century who intends to study teaching should grounding in a subject matter area (...). For many years pedagogical knowledge was studied as if there were generic teaching skills, as if such knowledge existed independent of the subject matter being taught. Educational psychologists now believe that this is not so. Expertise is highly contextualized (...). Much of the skill of teaching appears to be context dependent, and subject matter is one important part of the context (...). Subjects such as physical education, social studies, and mathematics are associated with different epistemologies. In each of these fields there are explicit and tacit prescriptions and proscriptions for the behavior of teachers and students (...). Thus we believe that the psychological researcher of the 21st century who is interested in classroom instruction or the development of instructional materials should be well grounded in the subject matter area in which they intend to conduct their research.»
(Berliner, 1991, pp. 146-148)

A menudo se da por supuesto que, desde la didáctica, los contenidos han estado siempre plenamente integrados en el estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esta suposición no es correcta. De hecho, el afianzamiento de esta tendencia es lo que marca la aparición de las didácticas específicas como ámbitos disciplinares diferenciados de la didáctica general, proceso que, como se nos recuerda en algunas de las ponencias que se presentarán estos días (cf., por ejemplo, la ponencia de Daniel Gil), es relativamente reciente y no está exento de titubeos. La mayoría de formulaciones de la didáctica general —tributarias en buena medida de teorías que proporcionan supuestamente las leyes generales del aprendizaje, del desarrollo y/o de la enseñanza— no han tenido en cuenta los contenidos escolares en sentido estricto hasta bien entrados los años setenta, y quizás aún hasta más adelante (Bronckart, 1989). En cualquier caso, de lo que no hay duda es de que estamos cada vez más lejos de la situación denunciada por Carpenter y Peterson en 1988 (p. 80) cuando afirmaban:

«In sum, researchers studying teaching have focused on instruction but generally have not been concerned with what is taught. In contrast, researchers investigating

on children's cognitions have been concerned with what is learned, but for the most part, they have not addressed the question of how learning occurs.»

(iii) *Hacia una autonomía y una independencia crecientes respecto a las disciplinas de referencia.*

En el caso de la psicología, esta tendencia adopta la forma de una serie de intentos dirigidos a constituir un ámbito disciplinar propio, independiente y autónomo de las disciplinas psicológicas de referencia —sobre todo, de la psicología general, de la psicología diferencial, de la psicología del aprendizaje y de la psicología del desarrollo—, aunque interconectado con ellas. La dificultad, origen de innumerables y todavía no acalladas polémicas, reside entonces precisamente en hacer compatible este intento por construir un ámbito disciplinar propio con la evidencia histórica y la exigencia epistemológica de las estrechas conexiones existentes entre, por una parte, la psicología de la educación y de la instrucción y, por otra, las disciplinas psicológicas de referencia (Coll, 1988).

Algo similar ocurre con las didácticas específicas, aunque en este caso las disciplinas de referencia respecto a las cuales se busca la autonomía y la independencia son la didáctica general, la psicología y las disciplinas científicas correspondientes a las materias escolares (cf. Bronckart y Chiss, 1991; también la ponencia de Daniel Gil). En este sentido, y por mencionar sólo un ejemplo, tal vez el éxito del concepto de transposición didáctica —acuñado en un principio en el ámbito de la didáctica de las matemáticas, pero generalizado posteriormente en mayor o menor grado a otros ámbitos didácticos— no sea ajeno a sus implicaciones en lo que concierne a esta búsqueda de autonomía y de independencia respecto a las disciplinas científicas correspondientes a las materias escolares:

«Le concept de transposition didactique, par cela seulement qu'il renvoie au passage du savoir savant au savoir enseigné, donc a l'éventuelle, à l'obligatoire distance qui les sépare, témoigne de ce questionnement nécessaire, en même temps qu'il en est l'outil premier. Pour le didacticien, c'est un outil qui permet de prendre du recul, d'interroger les évidences, d'éroder les idées simples, de se dépendre de la familiarité trompeuse de son objet d'étude. Bref, d'exercer sa vigilance épistémologique. C'est l'un des instruments de la *rupture* que la didactique doit opérer pour se constituer en domaine propre.»

(Chevallard, 1991, p. 15. Subrayado en el original)

(iv) *El rechazo explícito del aplicacionismo y los intentos por elaborar sistemas conceptuales y explicativos propios.*

Esta tendencia, que va lógicamente en paralelo con la anterior, se manifiesta de nuevo por igual tanto en las didácticas específicas como en la psicología de la educación y de la instrucción. En el caso de las primeras se produce un rechazo explícito de la didáctica entendida como una pura y simple aplicación de los conocimientos brindados por las disciplinas de referencia; es decir, por las disciplinas científicas relativas a las materias escolares, las disciplinas psicológicas y las disciplinas educativas, en especial la didáctica general y la sociología de la educación. En el caso de las segundas, lo que se rechaza son las concepciones de la psicología de la educación y de la psicología de la instrucción como campos más o menos privilegiados de aplicación —psicología general aplicada a la educación, psicología del aprendizaje aplicada a la educación, psicología del desarrollo aplicada a la educación, etc.— de los conocimientos generados por otras ramas de la psicología.

En ambos casos, lo que se propone es invertir el proceso: en lugar de aplicar a los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje los conceptos y explicaciones elaborados y validados en otros ámbitos disciplinares, se propone más bien interrogar, cuestionar, estos ámbitos disciplinares para ver si algunas de sus aportaciones son pertinentes para los problemas planteados. El hecho a destacar es que el punto de partida de este recurso a las disciplinas de referencia viene dado por el análisis de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, de su naturaleza y de sus características, siendo los problemas así identificados los que guían toda la indagación posterior (Bronckart, 1989; Coll, 1988, 1991).

(v) *Hacia una visión disciplinar que integra aspectos propositivos y de intervención con aspiraciones teóricas.*

En el caso de las didácticas específicas, los aspectos propositivos y de intervención apenas merecen comentario, pues han sido siempre un ingrediente fundamental de su aproximación a los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Las aspiraciones teóricas, en cambio, son más tardías y surgen con el proceso de diferenciación de la didáctica general y con los intentos de conquistar una autonomía y una independencia crecientes respecto a las disciplinas de referencia. No es necesario que nos extendamos en este punto, puesto que es objeto de atención suficiente en la mayoría de las ponencias que se presentarán durante estos días. Quizás señalar únicamente que conceptos tan destacados y potencialmente tan fructíferos para el análisis de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje como el ya mencionado de «transposición didáctica» (Chevallard, 1991), «contrato didáctico» (Schubauer-Leoni, 1986) o «prácticas sociales de referencia» (Bronckart y Schneuwly, en prensa), por mencionar sólo algunos ejemplos, son en gran parte el fruto, ciertamente prometedor, de estas aspiraciones teóricas, que constituyen por lo demás a mi juicio uno de los rasgos más destacados de las didácticas específicas en el momento actual.

En lo que concierne a la psicología, me limitaré a mencionar la emergencia en los años setenta de todo un campo de trabajo dirigido a la planificación e intervención psicoeducativas: el campo del diseño psicoinstruccional (Snelbecker, 1974; Winn, 1990); o también, la implicación creciente de los psicólogos de la educación y de la instrucción en tareas de diseño y desarrollo curricular (cf., por ejemplo, Coll, 1986); o aún la propuesta de atender de forma coherente y articulada a las tres dimensiones que configuran la psicología de la educación y la psicología de la instrucción: una dimensión teórico-conceptual, cuyo objetivo es proporcionar explicaciones sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje; una dimensión proyectiva o tecnológica, que se identifica con las tareas de diseño y planificación de dichos procesos; y una dimensión práctica o aplicada, cuyo objetivo es la intervención directa sobre los mismos con el fin de orientarlos en una dirección previamente establecida (Coll, 1983, 1988).

(vi) *Hacia un modelo conceptual de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que subraya las interrelaciones entre el alumno, el contenido de aprendizaje y el profesor (o los agentes educativos en general).*

Estamos una vez más ante una tendencia actual con gran impacto en el estudio de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, y ello tanto si se trata de estudios realizados desde las didácticas específicas como desde la psicología. Así, por ejemplo, tras afirmar la necesidad de disponer de un objeto de estudio propio para la didáctica de las matemáticas, Chevallard se interroga y responde como sigue:

«Mais quel est au juste cet objet? Le didacticien des mathématiques s'intéresse au jeu qui se mène —tel qu'il peut l'observer, puis le reconstruire, et nos classes concrètes— entre un *enseignant*, des *élèves*, et un *savoir mathématique*. Trois places donc: c'est le *système didactique*. Une relation ternaire: c'est la relation didactique. Voilà la base du schéma par lequel la didactique des mathématiques peut donc entreprendre de penser son objet.»

(Chevallard, 1991, p. 14. Subrayado en el original)

Prácticamente la misma opinión manifiestan Bronckart y Chiss, aunque en este caso con la mirada puesta en la didáctica de la lengua materna:

«L'objet central de la didactique, ce sont donc les processus de construction de connaissances (par transmission, reproduction ou création originale) qui se développent dans le cadre d'un *système didactique*, c'est-à-dire dans le cadre de cette structure formée par l'enseignant qui enseigne, l'élève qui apprend, la «matière» (le contenu) qui fait objet de cette transaction, ainsi que par les diverses relations qui se nouent entre ces trois termes.»

(Bronckart y Chiss, 1991, p. 4. Subrayado en el original)

Ahora bien, esta definición del «sistema didáctico» no es en realidad muy distinta a la caracterización del núcleo fundamental de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje en términos de «triángulo interactivo» realizada en diversas ocasiones y por distintos autores desde la psicología de la educación y la psicología de la instrucción:

«El hecho interesante a destacar es que en la propia definición del concepto de aprendizaje significativo encontramos los tres elementos implicados en el proceso de construcción del conocimiento en la escuela: el alumno, el contenido y el profesor (...). De este modo, si bien es cierto que el alumno es el responsable último del aprendizaje, puesto que es él quien construye o no los significados, es imposible entender el proceso mismo de construcción al margen de las características propias del contenido a aprender y de los esfuerzos del profesor por conseguir que el alumno construya significados relacionados con dicho contenido.

El énfasis en las interrelaciones, y no sólo en cada uno de los elementos por separado, aparece entonces como uno de los rasgos distintivos de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.»

(Coll, 1990, pp. 444-445)

(vii) *Hacia un modelo teórico de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje que concibe el aprendizaje como «un proceso de construcción del nuevo conocimiento sobre la base del conocimiento actual» (Glaser, 1991, p. 132), y la enseñanza como «una intervención sobre un proceso en marcha de construcción del conocimiento» (Resnick, 1989, p. 2).*

La importancia atribuida a la actividad mental constructiva de los alumnos en la realización de los aprendizajes escolares, y por extensión la convergencia creciente en torno a unos principios constructivistas del aprendizaje y de la enseñanza, es quizás uno de los rasgos más llamativos de las investigaciones y propuestas formuladas tanto desde las didácticas como desde la psicología de la educación y de la instrucción en la última década. En la medida en que esta tendencia se manifiesta de nuevo en prácticamente todas las ponencias que van a ser presentadas en esta reunión, no son necesarios mayores comentarios. Excepto tal vez para señalar que la aceptación cada vez más mayoritaria de las tesis constructivistas no ha permitido aún alcanzar una explicación global de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje suficientemente articulada, precisa y con sólidos apoyos empíricos que goce de amplio consenso. En realidad, tras el término «constructivismo» parecen esconderse interpretaciones y explicacio-

nes no siempre coincidentes. Sin embargo, el hecho importante a señalar es que la convergencia mencionada en torno a los principios constructivistas es fácilmente detectable tanto en el ámbito de la didáctica como de la psicología; y lo que es quizás igual o más interesante si cabe a efectos de nuestra argumentación, tampoco en este caso las diversas interpretaciones de los principios constructivistas coinciden con la línea de demarcación entre didácticas y psicología.

(viii) *Tendencia a atribuir una importancia creciente al contexto situacional en el que tienen lugar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, así como a las dimensiones sociohistóricas, socioculturales y sociopolíticas de los mismos.*

La idea central en este caso es que, tanto desde la psicología como desde las didácticas, se subraya, con todas las consecuencias teóricas y metodológicas que ello implica —y que son abordadas con cierto detalle, por ejemplo, en la ponencia de Carmen Gómez— que los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje emanan de, y se inscriben en, proyectos sociales, culturales y políticos. De ahí la importancia cada vez mayor atribuida a las finalidades de la educación escolar y las intenciones educativas en los análisis didácticos:

«C'est lorsque les pédagogues de la langue ont pris conscience de l'importance du problème des objectifs, de leur statut *socio-historique* et de leur actuelle incohérence que le concept de didactique a pu émerger. Celui-ci présente alors une troisième forme (...). Cette dernière forme de didactique se présente donc essentiellement comme une *technologie* a la fois *culturelle, spécifique* et *autonome*. Culturelle en ce qu'elle prend en compte les caractéristiques socio-historiques de l'état de l'enseignement de la matière scolaire concernée. Spécifique en ce qu'elle procède (...) à une analyse détaillée du statut de l'objet d'enseignement, qui implique un emprunt aux disciplines scientifiques de référence (...). Autonome enfin, en ce que la "théorisation des pratiques" conduit à l'élaboration d'une problématique et d'un appareil conceptuel spécifiques, qui gouvernent le processus d'emprunt.» (Bronckart, 1989, pp. 58-59. Subrayado en el original)

De ahí también la revalorización del papel que, para la mayoría de los psicólogos de la educación y de la instrucción actuales, juega el contexto social y situacional del aprendizaje escolar:

«A third aspect of cognition that has implications for change in educational practice is the influence of the context or situation in which learning occurs. Cognitive activity in school and outside is inseparable from its cultural milieu. The school interprets the larger culture, channels learning, and defines the kinds of problems learners solve and the tools available to solve them. Thus, the goals and instrumentalities of the school environment shape what is learned and dispositions to use and seek knowledge.» (Glaser, 1991, p. 134)

Pero junto a estas y otras tendencias y movimientos que parecen apuntar con fuerza hacia el futuro, encontramos también tensiones y conflictos que ponen de relieve problemas pendientes de solución y que se manifiestan, tanto en la psicología de la educación y de la instrucción como en las didácticas específicas, con una cierta similitud. Es el caso, por ejemplo, de la tensión entre las vertientes teórica y aplicada y del carácter problemático de las relaciones teoría/práctica en ambos campos. O también de la tensión entre las aproximaciones generales y específicas (didáctica general versus didácticas específicas; psicología de la educación versus psicología de la instrucción centrada en contenidos específicos). O aún de la tensión entre investigación y actividad profesional, con la consiguiente polémica sobre la oportunidad y valor de investigaciones

didácticas y psicológicas más o menos puntuales cuya utilidad para orientar y mejorar el desempeño de la actividad docente es a menudo cuestionada.

Las tensiones anteriores están a mi juicio en la base de uno de los problemas más acuciantes que se nos plantea por igual en la actualidad a didactas y psicólogos. Me refiero a la asimetría existente entre, por una parte, el tipo y la naturaleza de los conocimientos que suelen demandarse a la psicología y a las didácticas específicas desde el campo de la práctica educativa y, por otra, el tipo y la naturaleza de los conocimientos que puede ofrecer la investigación didáctica y psicológica (Coll, 1991). Los profesionales de la educación, y en especial los profesores y profesoras, esperan encontrar en la psicología y en las didácticas específicas marcos explicativos generales e integradores, así como criterios concretos, que les sean útiles para tomar decisiones acertadas y mejorar su actividad docente. Frente a esta necesidad, la dinámica interna y las exigencias epistemológicas y metodológicas de la investigación psicológica y didáctica conducen a profundizar en la elaboración de explicaciones cada vez más rigurosas y precisas, aunque para ello sea necesario dirigir los esfuerzos a aspectos también cada vez más parciales y limitados de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

El problema no es únicamente la existencia de un desajuste en las expectativas. El problema de fondo es *la dificultad de integrar en una misma aproximación disciplinar aspectos propositivos y de intervención con aspiraciones teóricas*. Los esfuerzos por ampliar la dimensión de acción o de intervención —que es, como ya hemos mencionado, uno de los ingredientes fundamentales tanto de las didácticas específicas como de la psicología de la educación y de la instrucción— parecen a veces entrar en colisión con los esfuerzos por construir sistemas conceptuales y explicativos cada vez más rigurosos, precisos, detallados y empíricamente fundamentados. Esta es al menos la impresión que tienen no pocos profesores y profesoras que buscan —y a menudo no encuentran— informaciones y criterios útiles para mejorar su actividad profesional en los resultados de unas investigaciones psicológicas y didácticas que cada día son más numerosas y especializadas. Resulta ciertamente abrumador, además de poco realista y probablemente absurdo, pensar en la cantidad de informaciones que tienen que integrar un profesor o una profesora de Educación Primaria, pongamos por caso, empeñados en mejorar su actuación docente a partir de los resultados de las investigaciones psicológicas y didácticas relativas a los diferentes contenidos escolares.

Tal vez una posible vía de solución a este problema sea avanzar simultáneamente y de forma coordinada en dos direcciones: por una parte, proseguir los esfuerzos dirigidos a la construcción de sistemas conceptuales y explicativos rigurosos, precisos, detallados y empíricamente fundamentados respetando las exigencias epistemológicas y metodológicas propias de la indagación científica, incluidas la aproximación analítica y la necesaria fragmentación y delimitación de los problemas a investigar; por otra, acometer decididamente la elaboración de marcos explicativos lo más globales e integradores posible que puedan orientar y guiar la actividad de los profesionales de la educación, y muy especialmente de los profesores y profesoras, a partir de las elaboraciones teóricas parciales y especializadas y de los resultados de las investigaciones. En cualquier caso, sea o no ésta una vía de solución, el problema existe y a buen seguro tendremos oportunidad de volver a ocuparnos de él en el transcurso de este encuentro.

POR UN REPLANTEAMIENTO DE LAS RELACIONES ENTRE PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICAS

De acuerdo con los argumentos expuestos hasta este punto, nos encontraríamos, pues, con un mismo espacio de problemas que han sido abordados tradicionalmente desde la psicología y la didáctica con enfoques distintos. Esto ha conducido a psicólogos y didactas a construir representaciones diferentes de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, a poner de relieve aspectos, factores o variables distintas, a canalizar los esfuerzos de investigación y de intervención en direcciones igualmente distintas y, en fin, a elaborar interpretaciones y explicaciones no siempre coincidentes. Sin embargo, como he tratado de mostrar, desde hace dos o tres décadas se detectan una serie de tendencias, movimientos e incluso problemas compartidos que parecen apuntar hacia una mayor convergencia de enfoques y planteamientos en el futuro.

¿Cómo contemplar las relaciones entre psicología y didácticas en esta nueva situación que empieza a dibujarse? Dos son, a mi entender, las principales alternativas en presencia. La primera consiste en seguir considerando la psicología de la educación y la psicología de la instrucción como disciplinas de referencia de las didácticas específicas. Esta alternativa —tal vez la que cuenta con mayor aceptación en el momento actual— encuentra su justificación, entre otros, en el argumento relativo al carácter integrador de las didácticas específicas:

«La première caractéristique que partagent en effet toutes ces démarches (...) est le *souci d'efficacité*, sur le terrain même de l'enseignement, dans les institutions telles qu'elles sont (...); elle constitue donc une discipline d'action, ou une *technologie*, au sens général du terme. La seconde caractéristique de la didactique est son *souci d'intégrer*, dans cette recherche d'efficacité, *les acquis de plusieurs disciplines de référence*, et, singulièrement, des disciplines ayant trait au contenu de l'enseignement et de celles ayant trait aux processus d'enseignement, d'apprentissage et/ou d'acquisition.»

(Bronckart, 1991, p. 54. Subrayado en el original)

Por supuesto, la relación entre las didácticas específicas y las disciplinas científicas de referencia estaría lejos, en cualquier caso, del aplicacionismo tantas veces denunciado. En lo que concierne a la psicología y las didácticas, estaríamos más bien en presencia de unas relaciones de interdependencia-interacción (Coll, 1988). Por una parte,

«L'emprunt à ces dernières [les disciplines scientifiques de référence] s'effectue dès lors en un *mouvement ascendant* et non descendant; il s'agit de solliciter et d'utiliser les données de ces disciplines qui sont pertinentes par rapport aux problèmes posés —et elles ne le sont pas toutes nécessairement—, plutôt que d'appliquer au champ éducatif des données élaborées et légitimées dans un autre cadre.

Y por otra,

(...) Les recherches en didactique, même si elles sont d'abord orientées vers l'action, génèrent donc des *sous-produits* qui peuvent être intégrés de plein droit dans le corpus d'une discipline comme la psychologie (...).»

(Bronckart, 1991, pp. 64-65. Subrayado en el original)

Pero cabe aún otra alternativa, más radical que la anterior, que no sería prudente descartar por completo a la luz de las tendencias que hemos comentado. Estoy aludiendo a la posibilidad de que, en un futuro no muy lejano, las didácticas específicas y la psicología —o para hablar con mayor propiedad, la parcela

de la psicología que se sitúa en este espacio de problemas relativos a los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje— coincidan cada vez más en la manera de definir su objeto de estudio, en la manera de abordarlo y en la manera de explicarlo. ¿Quiere esto decir que se perderá, o que hay que promover que se pierda, la especificidad de ambos campos disciplinares? Mi respuesta es un no rotundo. Cada campo tiene y continuará teniendo sus propias tradiciones, tiene y continuará teniendo sus propias disciplinas de referencia de las que recibe y a las que realiza aportaciones. Cada campo, pese a las convergencias mencionadas y a otras no mencionadas, continuará teniendo su perspectiva peculiar sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Simplemente, no es descabellado esperar que, desde sus perspectivas peculiares, mucho más interconectadas que en el pasado, coincidan en mayor medida que lo hacen hoy en el análisis, la planificación y la intervención sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje.

Y en esta coincidencia, que no es exclusiva de ellas, sino que puede hacerse extensiva en la actualidad a otras disciplinas —la microsociología de la educación, la etnografía de la educación, la sociolingüística de la educación, etc.— habrá que plantearse las relaciones futuras. Unas relaciones que comportarán cada vez más la utilización y la apropiación mutuas de enfoques, conceptos y procedimientos. Unas relaciones, en suma, que pueden contribuir a desdibujar enormemente lo que hoy nos parece una línea clara de demarcación entre psicología y didácticas específicas.

Referencias

- AUSUBEL, D. P. (1969). Is there a discipline of Educational Psychology? *Psychology in the Schools*, 6, 232-244.
- BERLINER, D. C. (1991). Educational Psychology and Pedagogical Expertise: new findings and new opportunities for thinking about training. *Educational Psychologist*, 26, 145-155.
- BRONCKART, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, 82, 53-66.
- BRONCKART, J.-P., y CHISS, J.-L. (1991, en prensa). Didactique. En *Encyclopédia Universalis*.
- BRONCKART, J.-P., y SCHNEWLY, B. (en prensa). *La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable*.
- BUNGE, M. (1981). *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel.
- CARPENTER, TH. P., y PETERSON, P. L. (1988). Learning through instruction: the study of student's thinking during instruction in mathematics. *Educational Psychologist*, 23, 79-85.
- COLL, C. (1983). Psicología de la Educación: ciencia, tecnología y actividad técnico-práctica. *Estudios de Psicología*, 14/15, 168-193.
- COLL, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya. (*Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós, 1991.)
- COLL, C. (1988a). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- COLL, C. (1990). Un marco psicológico de referencia para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 435-453.
- COLL, C. (1991). *Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?* Ponencia presentada al Congreso Internacional de Psicología y Educación sobre Intervención Educativa. Madrid, noviembre 1991.
- COLL, C. (1992). *Elementos para el análisis de la práctica educativa*. Conferencia pronunciada en el IV Symposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Girona, abril de 1992.
- COLL, C.; BOLEA, E.; COLOMINA, R.; DE GISPERT, J.; MAYORDOMO, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M^a J., y SEGUES, T. (1992). Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta. *Temps d'Educació*, en prensa.
- COLL, C., y ONRUBIA, J. (1992). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, en prensa.

- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée. Deuxième édition (Primera edición publicada en 1985).
- GLASER, R. (1991). The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and the educational practice. *Learning and Instruction*, 1, 129-145.
- HIEBERT, J., y WEARNE, D. (1988). Instruction and Cognitive Change in Mathematics. *Educational Psychologist*, 23, 105-117.
- JACKSON, PH. W. (Ed.) (1982). *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York: Macmillan.
- POZO, J. I. (1987). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- RESNICK, L. B. (1989). Introduction. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, Nueva Jersey: L. Erlbaum.
- SCHUBAUER-LEONI, M. (1986). Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques. *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, 1, 139-152.
- SNELBECKER, G. E. (1974). *Learning theory, instructional theory and psycho-educational design*. Nueva York: McGraw-Hill.
- WINN, W. (1990). Some implications of cognitive theory for instructional design. *Instructional Science*, 19, 53-69.
- WITTRICK, M. C. (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York: Macmillan.
- WITTRICK, M. C. (1989). Toward a blueprint for Educational Psychology. En M. C. Wittrock y F. Farley (Eds.), *The future of Educational Psychology*. Hillsdale, Nueva Jersey: L. Erlbaum, pp. 193-199.

Extended Summary

This article formulates a specific proposal for addressing and discussing relations between psychology and didactics. The existence of discordant, overlapping, representations between psychology and education professionals is identified as one of the factors preventing the establishment of fluid, constructive, and productive relations between both groups. However, beginning from each group's representations of their own field of work —and not from the representation of the other group's field of work— an initial convergence is observed: educational and instructional psychologists, on the one hand, and educators, on the other, see themselves mainly developing tasks and activities related to school teaching and learning processes. Indeed, the existence of a common 'problem space' must not hide the fact that both disciplines have addressed this space —and continue to do so— primarily from different foci.

However, during the past two or three decades, it is possible to detect a series of trends, concerns, and views which are largely shared by both psychology and didactics: a concern to intergrate —in the study of school teaching and learning processes— issues related to both areas; the importance accorded to the nature and characteristics of the content; the search for an increasing epistemological autonomy and independence with respect to a reference discipline; the explicit rejection of applicationism and the attempts to elaborate particular conceptual and explanatory systems; the will to intergrate, in a common global disciplinary view, propositive and intervention aspects with theoretical elaborations; the crucial importance attributed to interrelations between student, learning content, and teacher; the increasing convergence around the constructivist principles of teaching and learning; the importance attributed to a situational context and to the socio-historic, socio-cultural, and socio-politic dimensions of school teaching and learning processes. These coincidences, according to the author, advocate for a review of relations between psychology and didactics. In the near future, the interconnection between both disciplinary approaches will probably be even greater than what it already is at present.