

ENSEÑANDO PARA EL CAMBIO: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS

Miguel Zabalza Berza¹
Univ. de Santiago de Compostela

La Sociedad Española de Pedagogía, promotora de estos Congresos Nacionales (y ahora también Iberoamericanos), ha tenido la gentileza de invitarme, a través del Presidente de la Sección IV dedicada al Curriculum, mi buen amigo Saturnino de la Torre, a presentar una ponencia sobre una temática que vincula la enseñanza y la innovación. Enseñar en un contexto de cambio, éste es el argumento de la aportación que me piden y que, por supuesto, acepto encantado. Me siento muy agradecido por el honor que me hacen con esta invitación. Quisiera agradecer especialmente a Saturnino el que, entre tantos colegas de nuestra área de conocimiento que hubieran podido bordar el tema, se haya animado a invitarme a mí. Sé de sobra que con ello no hace sino continuar los muchos gestos de amabilidad y aprecio que me ha ido ofreciendo en el pasado. Razón de más para estar agradecido. Espero poder responder dignamente a esa demanda.

Quisiera explicarles en esta introducción cómo he pensado la ponencia y qué tipo de aspectos pretendo analizar. Así sabrán por qué, de entre las muchas posibilidades de abordaje de este tema, me he decidido por la que ustedes tienen delante. De esta manera entablo, ya desde el inicio, una especie de diálogo con cuantos estén dispuestos a seguir este texto.

Reflexionar sobre la enseñanza resulta siempre tentador para un didacta práctico como quien esto escribe. Y más aún si se trata de situarla en el contexto de la presión hacia el cambio y las innovaciones a que está sometida en estos últimos tiempos. Es bien cierto que se trata de un contexto más doctrinal que práctico. Sería ingenuo pensar que corren buenos tiempos para la innovación. Cambios sí los está habiendo (y son muchos los que se anuncian cada día) pero no todos parecen que vayan a suponer avances en la mejora de la calidad de la enseñanza, Mas bien cabe temer que en algunos casos se trate de claros pasos atrás en iniciativas que hubieran podido suponer profundas transformaciones en los procesos de enseñanza.

En todo caso, hablar de estrategias didácticas innovadoras es siempre un tema interesante. Y abierto. Se le puede entrar de muchas maneras. El propio coordinador de la Sección IV, cuando me planteaba el sentido de esta ponencia, lo hacía con un amplio abanico de posibilidades. Saturnino me indicaba como descriptores de lo que yo debería tratar, los siguientes:

*«Un QUE nuevo en la formación precisa de un nuevo COMO enseñar.
Un nuevo curriculum orientado al cambio requiere de estrategias innovadoras, nuevas formas de interaccionar y de facilitar el aprendizaje respecto a conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos.»*

¹ Zabalza, M . (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. En Sociedad Española de Pedagogía. Ponencias Vol. 1. (pp.241-271). XII Congreso Nacional Iberoamericano de Pedagogía: Madrid.

Estrategias innovadoras y creativas, constructivas. implicativas, polivalentes, orientadas al aprendizaje. Facilitación y mediadores del aprendizaje. Curriculum en acción.»

No parece, a mí no me lo pareció al menos, una tarea fácil intentar dar respuesta a una demanda tan compleja y abierta. Y antes de ponerme a diseñar ésta manejé diversas alternativas.

Pensé inicialmente en seguir justamente la secuencia de elementos que se me fue señalado: hablar primero de los nuevos contenidos de la enseñanza para ir después a los enfoques metodológicos que conllevaba su incorporación al currículo escolar. Pero me pareció difícil y dudé que pudiera salir airoso del intento, sobre todo por la complejidad de entrar a analizar el tema de las metodologías didácticas vinculadas a los nuevos contenidos.

Me ofrecí a mí mismo la posibilidad de centrarme simplemente en el nuevo sentido de la enseñanza en la llamada sociedad del aprendizaje. Es un tema muy interesante, creo yo, y que permite situar la enseñanza en el marco del lifelong learning –de las nuevas demandas formativas que se le plantean a la escuela. Pero ya escribí otra ponencia hace poco sobre el tema y me pareció que sería echarle mucho rollo repetir el trabajo.

También hubiera podido tratar de una manera genérica la temática de la innovación en la enseñanza. Explico ese tema a mis alumnos de Psicopedagogía y no hubiera vendo mal actualizar y sistematizar más mis ideas al respecto. Pero me pareció que eso sería desviarme un poco del tema marcado. Y corría el riesgo de repetirme con respecto a otros trabajos sobre esa cuestión.

Me he decidido, al final, por traer aquí una serie de reflexiones que me han servido de guía en diversos procesos de asesoramiento a profesores y centros escolares tomo a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mi razonamiento ha sido el siguiente:

- La principal innovación metodológica de los últimos años ha sido trasladar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje. La capacidad de impacto de esta idea es enorme y hace posible enseñanza una transformación sustantiva del concepto de enseñanza y de la función atribuida a los profesores. Más que cambios en los artefactos es preciso abordar cambios en la orientación de la enseñanza.
- si eso es así, más que seguir refiriéndonos redundantemente a las condiciones y procesos vinculados a la enseñanza deberemos ampliar nuestras consideraciones a los factores que afectan a los procesos de aprendizaje de los alumnos. Será en función de esos factores como habrá que concebir y diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje más sensibles a sus efectos.

De esa doble consideración ha resultado la siguiente estructura de la ponencia:

A: Un cambio fundamental para la nueva didáctica: de estar centrada en la enseñanza a hacerlo en el aprendizaje.

B: Factores que condicionan el aprendizaje de los alumnos y alumnas y su repercusión en las innovaciones didácticas.

C: A modo de conclusión

Como puede constatarse, no es que se trate de un planteamiento demasiado original. Pese a todo espero que al menos algunas de las consideraciones que les ofrezco les resulten útiles.

A. Una didáctica centrada en el aprendizaje

Desde mi punto de vista, ése es el gran reto que la enseñanza deberá asumir en la próxima década. Mudar el significado que tradicionalmente se le ha atribuido a la docencia. Lograr una rotación del punto de gravedad: que de estar apoyado en la función «enseñanza» pase a hacerlo en la función «aprendizaje».

Puedo decirles, ya de antemano que ésta será la principal moraleja de toda las reflexiones desgranadas en los apartados posteriores. El reto principal a abordar en el desarrollo de la enseñanza y, para ello- en la formación de los profesores (sea cuál sea el nivel en el que trabaja) es dar una orientación distinta a su función, convertirlo en el profesional del «aprendizaje» en lugar del especialista que conoce bien su tema y sabe explicarlo (abandonando la vieja idea de que la tarea de aprender es un tema es función exclusiva del alumno que será quién deba «buscarse la vida» hasta lograr hasta asimilar lo que efectivamente lo que el profesor explicó).

El compromiso fundamental del docente son sus alumnos, incluso por encima de su disciplina- Y su trabajo profesional debe radicar fundamentalmente en hacer todo lo que esté en su mano para facilitar el acceso intelectual de sus alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la disciplina que les explica o del ámbito curricular que trabaja con ellos/as. Por eso se está hablando tanto en la actualidad de la «doble competencia» de los buenos profesores: su competencia científica (como conocedores fidedignos del ámbito científico que enseñan) y su competencia pedagógica (como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de sus estudiantes).

Seguramente, el principal desastre didáctico ocurrido en la enseñanza ha sido el independizar el proceso de enseñar y el de aprender. De ello se ha derivado, de inmediato, la nefasta distribución de funciones: al profesor le corresponde la enseñanza y al alumno el aprendizaje. Situados en ese dicotomía de funciones no es posible que las cosas funcionen bien. Los profesores se desentienden de cómo los alumnos aprenden y achacan sus fracasos a falta de capacidad, de interés o de conocimientos. Los alumnos se ven abocados a llevar a cabo un proceso de aprendizaje desacompañados y dejados a sus propias fuerzas y estilos de trabajo. Algunos lo logran, desde luego, pero muchos, pese a su interés y esfuerzo, o fracasan en el intento o rutinizan su aprendizaje (aprenden

las cosas por los pelos y muy orientados a superar el tipo de preguntas que les harán en la evaluación.

¿Qué significa esa «orientación al aprendizaje»de la enseñanza?

Yo insistiría en los siguientes, aspectos que podrían servir como marcos de referencia para las innovaciones didácticas:

1.a. Convertir el «aprender» (su sentido, las estrategias adecuadas para lograrlo, etc.) y sobre todo el «aprender a lo largo de la vida» en contenido y propósito de la propia enseñanza y de la aportación formativa que hacemos los profesores. De nada sirve insistir en que la nuestra será la «sociedad del aprendizaje» si nosotros orientamos los aprendizajes a repetir las cosas, a centrarse en unos pocos documentos o a dedicarse a superar los exámenes para olvidarse después de lo que se aprendió (la «teoría vacunatoria» de la que hablaban Postman y Weingartner (1973) y que nuestros alumnos han interpretado como «exámenes eliminatorios»).

1.b. Pensar nuestra materia no desde la materia en sí misma (como si se tratara de convertir el Programa de la asignatura en una especie de Manual) sino desde la perspectiva de los estudiantes que van a estudiarla: cómo la podrían abordar mejor, con qué tipo de dificultades pueden encontrarse, qué tipo de clarificaciones o apoyos complementarios podrían ser útiles etc. Tomar en cuenta nuestra experiencia en cursos anteriores resulta muy iluminador en este sentido (en lugar de empeñarnos en repetir una y otra vez contenidos y modos de explicación pese a ser conscientes de que no han funcionado en el curso anterior).

Una de las experiencias más interesantes que se han llevado a cabo en la formación de los profesores durante los últimos años ha sido, precisamente, la elaboración de las guías didácticas para los estudiantes. Al confeccionar dichas guías los profesores se veían abocados a pensar sus materias en función de los estudiantes, a imaginar cuál sería el proceso que ellos podrían seguir para afrontar cada uno de los temas o experiencias incluidas en su materia. Y así estaban en condiciones de prever aquel tipo de ayuda que pudiera resultar interesante para comprender mejor los aspectos fundamentales de los temas (o para saberlos relacionar con otros, o para sugerirles como completar esas ideas, etc.).

1.c Mejorar los conocimientos que los profesores poseemos sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los alumnos. Parece de sentido común pensar que cuanto más sepamos sobre el aprendizaje en mejores condiciones estaremos para facilitararlo. Ese es justamente, el propósito de este trabajo.

Es un hecho comprobado que a falta de conocimientos suficientes sobre el aprendizaje tendemos a desconsiderar dicha cuestión. (Moviéndonos en el paradigma de la «caja regia»: sabemos qué explicamos y podemos comprobar si los alumnos lo han aprendido o no pero no tenemos ni idea de qué sucede entre nuestra explicación y sus respuestas), y, en todo caso, llegamos a concebir el aprendizaje de los demás en función de los parámetros en los que

nosotros mismos funcionamos (nuestro estilo de aprender es el que atribuimos a los demás). .

Este conocimiento de cómo se aprende no tiene por qué ser de gran profundidad y extensión, pero sí nos tiene que ofrecer los parámetros básicos de los estilos y de las estrategias más habituales del aprendizaje para proyectarlos sobre el desarrollo de nuestras clases.

Davies (1998: pag. 107) se ha atrevido a concretar ese cambio entre una docencia orientada a la enseñanza orientada a la enseñanza con las nuevas propuestas de orientación hacia el aprendizaje. En síntesis su propuesta es la siguiente:

Docencia orientada a la enseñanza	Docencia orientada al aprendizaje
a). Una predominancia metodológica en las actuaciones en relación a grandes grupos tanto en las que se refiere a las clases , seminarios, laboratorios y trabajo en biblioteca b) Cursos que vienen fijados de antemano en su mayor parte. (aunque algunas veces puedan incorporar diversas opciones también predeterminadas c) Horarios basados en grupos clase con tiempos comunes de inicio y fin de actividades. d) Supremacía de una estructura de disciplinas individuales en el currículo (lo que podría denominarse la tiranía de las disciplinas individuales y su estructura horaria particular	a)énfasis en los métodos de diseminación y comunicación b) Tamaño medio de las clases c) Capacidad para determinar la cantidad de d)currículo que debe ser enseñado. Productividad del profesorado basada en e)kis resultados de aprendizaje de los alumnos Importancia de las características de las personas implicadas en el proceso.

Resulta evidente que en la propuesta de Davies está más claro lo que se desea evitar que lo que se pretenda potenciar. Los parámetros de una enseñanza basada en el aprendizaje quedan aún un tanto difusos en esta descripción. Pero ya se comienza a destacar en ella como contraposición a las prácticas convencionales la importancia de las metodologías (que deben estar especialmente atentas a cómo los alumnos <<entienden>> lo que se les ofrece), la necesidad de ajustar la amplitud de las materias a las condiciones reales de tiempo disponible, la atención necesaria al número de alumnos como condición que nos permitirá ajustar mejor los procesos de enseñanza a las características y condiciones de los sujetos que formamos.

Más operativa resulta la propuesta de Tate (1993) quien plantea este cambio de orientación de la enseñanza contraponiendo la docencia basada en el profesor (y, por tanto en la enseñanza) con la docencia basada en el alumno (y por tanto en el aprendizaje). La contraposición entre ambos polos la expresa a través de los siguientes indicadores:

Enseñanza basada en el profesor	Enseñanza Basada en el alumno
Centrada en los contenidos	Centrada en el proceso
Enfatiza en el saber qué	Enfatiza en el saber cómo
Los estudiantes trabajan individualmente, a veces, incluso compitiendo entre ellos.	Los estudiantes trabajan en grupos y equipos colectivamente y de forma cooperativa.
Los objetivos del aprendizaje son impuestos	Los objetivos del aprendizaje se nocian
Se evalúa a través de exámenes escritos	Se evalúa a través de diversas técnicas
El conocimiento se traslada de la disciplina al aprendiz	Los estudiantes generan y sintetizan conocimientos de forma activa y a través de

	diversas fuentes
La forma habitual de enseñanza son las lecciones magistrales	Las sesiones de enseñanza son flexibles y no siempre se llevan a cabo en la clase
El rol del profesor es el de experto	El profesor actúa como facilitador y como un recurso de colaboración para el aprendizaje de los alumnos.

El esquema de Tate tiene todos los defectos de las visiones dicotómicas y simplistas que colocan todos los aspectos positivos en uno de los polos y los negativos en el otro. Las cosas suelen ser mucho más complejas y contradictorias en la realidad. Pero resulta interesante para centrar la atención en aquellos aspectos que tanto unos modelos como otros resaltan como condiciones básicas para el desarrollo de una enseñanza sensible al aprendizaje: el rol del profesor, el sistema de trabajo de los alumnos, la forma de acceder al conocimiento, el tipo de evaluación. etc.

También Boumer and Flowers (1993) insisten, por su parte, en la necesidad de desarrollar «estrategias de aprendizaje autodirigido» basadas en los principios derivados del auto-aprendizaje (explicitación y chequeo de las teorías y constructos personales de los aprendices, reflexión y aprendizaje cooperativo). Los autores desarrollan en su trabajo una taxonomía de este tipo de metodologías.

Más interesantes, desde el punto de vista didáctico, son las opciones que introducen modalidades de enseñanza más personalizadas y autónomas. La incorporación de las nuevas tecnologías permite asumir cotas mayores de auto-aprendizaje. Y dejan al profesor un mayor espacio para actuar como guía y facilitador de los aprendizajes de sus estudiantes. En mi opinión, ahí va a estar el reto básico de las futuras innovaciones en la enseñanza.

En definitiva, pues, resulta necesario neutralizar esa tendencia tan asentada en la cultura profesional de los profesores a separar enseñanza de aprendizaje.

Enseñar no es sólo explicar la lección. Digamos que el énfasis se pone ahora en que enseñar implica también, guiar el aprendizaje. El profesor no completa su función de enseñante simplemente con explicar bien su lección, o con poner actividades a los alumnos. Parte de su trabajo, quizá la parte principal (puesto que la presentación de información y su explicación podría, incluso hacerse por otras vías y a través de recursos alternativos al propio profesor) es la de guiar el aprendizaje de los alumnos: orientarles en ese camino interior hacia el aprendizaje efectivo.

La Reforma española ha concretado esta orientación de la enseñanza en dos operaciones didácticas básicas que el profesor/a debe llevar a cabo: a) ajustar la demanda instructiva que se hace a los alumnos (lo que se pretende que aprendan) y b) ajustar la ayuda o guía instructiva que se les suministra.

Pero para poder hacer eso se precisa de un conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y sobre los factores que le afectan. Conocimiento que, por lo general no solemos poseer.

B. Referentes del aprendizaje aplicables a las innovaciones

Como señalaba en la introducción de este capítulo, se me ha encomendado que haga una especial referencia a las innovaciones didácticas destinadas a la mejora de los procesos del aprendizaje de los alumnos. Y ya he señalado en un punto anterior que esa proyección requiere de algún referente que nos sitúe frente a las variables o factores, que afectan de manera clara el aprendizaje. Cuanto mejor conozcamos esos factores en mejores condiciones estaremos para incorporarlos como referentes de las metodologías didácticas con el propósito de optimizar las condiciones para que se produzca un buen aprendizaje.

¿Qué aspectos o variables del aprendizaje pueden servir de referentes para el desarrollo de innovaciones educativas? De manera muy sucinta (y por tanto incompleta pues este tema podría dar lugar a muchas más amplias y matizadas consideraciones) es importante para el estudio de las innovaciones tomar en consideración los siguientes aspectos:

b.1. Referentes cognitivos del aprendizaje

Voy a referirme en primer lugar a una serie de aspectos o factores que pertenecen al ámbito cognitivo y que afectan, por tanto, a la peculiar manera en que cada sujeto afronta el proceso de aprendizaje. Como quiera que el aprendizaje escolar tiene un fuerte componente de interacción (para algunos autores éste es el aspecto básico a tomar en consideración cuando hablamos del aprendizaje humano) lo cognitivo no se circunscribe únicamente a lo subjetivo y personal de cada sujeto sino que abarca también el marco de las interacciones en las que el aprendizaje se produce.

Entre esas dimensiones básicas del aprendizaje podríamos citar, cuando menos, las siguientes:

1. En primer lugar el aprendizaje viene condicionado por todo un conjunto de capacidades y habilidades que ponen a los alumnos en disposición de conseguir el aprendizaje deseado.

Puede que no sea del todo correcto comenzar esta revisión de los factores por un aspecto que se refiere a las condiciones de los aprendices. Podría parecer que se sugiere que al fin y a la postre, el que un alumno aprenda o no depende de sus capacidades para hacerlo. No comparto esa idea. Entiendo, por el contrario, que el que los alumnos aprendan dependen no sólo de ellos (de lo listos que sean, de las capacidades que posean, del esfuerzo que estén dispuestos a hacer etc.) sino también de las condiciones en que se planee el proceso de aprendizaje y de la capacidad de sus profesores para ayudarles. De esta manera, no sólo los sujetos que aprenden sino las instituciones y los profesionales somos protagonistas causa y condición de la eficacia de los procesos de aprendizaje. Las otras dimensiones que se irán analizando son buena muestra de esa asunción.

Por otra parte la variable habilidad o competencia tiene de positivo el hecho de que mira al proceso más que al resultado. Se refiere a cómo los sujetos

afrontan la tarea de aprender algo, qué capacidades ponen en juego en ello y cómo las manejan.

Diversas habilidades se han ido identificando desde antiguo en la literatura sobre el aprendizaje escolar:

- White (1965) distinguió entre habilidades de asociación (recogida inicial de los datos y primer agrupamiento) y habilidades cognitivas (procesamiento posterior y transformación de la información).

- Cook y Mayer(1983) identificaron 4 componentes de esa actividad de aprendizaje : selección (el aprendiz presta atención a algunos de los elementos de la información y los traslada a su memoria de trabajo), adquisición (el aprendiz traslada la información a su memoria a largo plazo para su conservación), construcción (el aprendiz construye nexos de conexión entre las unidades de información que mantiene en su memoria de trabajo: ahí aparecen los esquemas) e integración (el aprendiz toma conocimientos previos-y los traslada a su memoria de trabajo: después establece conexiones entre la nueva información y la que ya poseía).

- Wume y Marx (1983) estudiaron la forma en que los estudiantes operan con tres estrategias cognitivas: orientarse que se refiere al manejo de la atención, operar mentalmente que se refiere a los procesos de comparación, generación de estructuras y metacognición. Y consolidar que se refiere al almacenamiento y recuperación de la información.

En el conjunto de las referencias señaladas pueden distinguirse diversos niveles de habilidad: habilidades de tipo estructural básico (percepción, memoria, atención. ere.): habilidades de tipo operacional cognitivo («esquemas» tipo Piaget- «metacognición» en la línea de análisis de Visotsky; «conexión nuevo-viejo» como en los planteamientos de Ausubel). etc.

Al margen de las diversas disquisiciones técnicas que se pueden hacer con relación a esta enumeración de habilidades, dos cosas merecen la pena ser destacadas:

a) en primer lugar, que el desarrollo de las habilidades de aprendizaje de los sujetos está muy condicionado por las oportunidades de aprendizaje que se les hayan ofrecido.

b) que, por tanto, tales habilidades pueden enseñarse.

Las habilidades se aprenden y perfeccionan a través de estrategias fácilmente conducibles en clase. El trabajo escolar con tales estrategias acaba afectando el proceso de codificación de la información que los sujetos realizan y a través de él a los resultados que alcanzan en el aprendizaje.

Recuerdo de mis tiempos de estudiante cómo una de nuestras profesoras, afamada psiquiatra nos contaba que en su consulta ella utilizaba los tests (sobre todo los de inteligencia y aptitudinales) como instrumentos para el desarrollo intelectual (no sólo para su evaluación). Al familiarizarse con el tipo

de actividades y lógicas que los tests manejaban, los sujetos acababan logrando destrezas nuevas que los situaban en mucho mejores condiciones cuando tuvieran que realizar actividades que requieran ese tipo de habilidad (incluida cualquier otro tipo de exploración psicológica a través de tests).

En algunos casos, a pesar de que los sujetos están dotados de la capacidad mental requerida para utilizar estrategias correctas de aprendizaje, no lo hacen porque no saben hacerlo. Flavell(1970) habla, en esos casos, de «deficiencia en la producción.» (hay deficiencia en la producción, no en la habilidad). Basta con un pequeño entrenamiento para que los sujetos incorporen la estrategia a su equipamiento. De ahí que tenga tanta importancia la acción escalar en el establecimiento y la consolidación de las habilidades-estrategias de aprendizaje.

Ahí es justamente, donde aparece la posibilidad de introducir innovaciones a corto-medio y largo plazo destinadas bien a consolidar aquel tipo de capacidades que se hayan priorizado en el proyecto formativo bien a recuperar aquellas otras que hayan aparecido como deficitarias en el grupo de alumnos/as con el que estamos trabajando.

2) El aprendizaje es también producto de la práctica del aprendiz, del tipo de trabajo que se le solicite realizar y las condiciones en las que haya de realizarlo.

La idea de la práctica se ha recogido desde diversos enfoques y con diferentes denominaciones: en el sentido de repetición (Thomdike. 1932), en el sentido de actividades iniciales y de repaso sobre el contenido a aprender. (Fz. Huerta, 1974: distingue entre recitación, práctica con respuestas abiertas, con respuestas construidas, tipo <<Drill>> , práctica orientada o autónoma, con tareas homogéneas o heterogéneas, en el sentido de tiempo dedicado a la tarea (Carol,1963; Berliner,1979).

Tres elementos me parece importante desatar en esta consideración de la práctica como condición del aprendizaje: la consigna, la guía y el reposo.

a) el desarrollo de actividades de aprendizaje suele ir precedida de una consigna que tiene como función aclarar qué es lo que se pretende a través de dicha actividad.

Con frecuencia los profesores somos poco explícitos en relación a dicha consigna y eso convierte la práctica subsiguiente en una <<práctica ciega>> para nuestros estudiantes.

La explicitación del objetivo de las actividades ha acabado conviniéndose en una pieza importante para el desarrollo efectivo del proceso de aprendizaje. Podría suponerse que cuanto más claro tenga un alumno qué se debe hacer y por qué (para qué) en mejores condiciones estará para desarrollar la actividad planteada.

Recuerdo de mis primeras prácticas profesionales aplicando tests a niños en sus clases algunas situaciones realmente absurdas con respecto a este tema.

En una estábamos en la prueba de atención. Los niños tenían que ir señalando las figuras distintas que aparecían en las series. Tenían tres minutos para realizar la tarea. Cuando ya llevábamos dos minutos y pico, un niño pequeño levantó su mano y le preguntó a mi compañera: «¿Seño, qué es lo que hay que hacer?».

Posteriormente en las clases universitarias me ha pasado lo mismo con increíble frecuencia. Tú explicas la actividad a desarrollar y se diría que todo el mundo ha entendido de qué se trata. Sin embargo a medida que va pasando el tiempo habrá que repetir y explicar la consigna una y otra vez. Y pese a todo, casi siempre acontece que al final aún quedan personas o grupos que te entregan su trabajo equivocado («es que no sabíamos que se trataba de eso...»).

Sucede con frecuencia que las cosas se hacen mal o deficientemente no porque no se posea la capacidad (en el punto anterior me he referido a la «deficiencia en la producción» de la que hablaba Favell) sino porque no se ha entendido de qué iba la tarea. Más adelante volveremos sobre este mismo punto al referimos a la percepción de la tarea.

Algunas metodologías didácticas han comenzado a dar una especial importancia al tema de las consignas. Sobre todo en el sentido de preocuparse por que todo el mundo (no sólo los que inmediatamente dicen siempre que sí, que ya lo han captado) las haya comprendido bien.

Existen algunas técnicas específicas para hacer más explícitas y claras las consignas:

- la repetición de la misma hasta que se haga lo suficientemente redundante como para que haya quedado clara a todos.
- la técnica «del espejo pedir a alguno de los niños que diga él con sus palabras qué es lo que se pretende hacer (y corregir su explicación si fuera preciso).
- la técnica de la «ejemplificación: el propio profesor puede hacer el mismo la actividad (en una versión resumida) o bien mostrar un ejemplo de esa misma actividad realizada anteriormente (si se trata de un trabajo, un producto, etc.).

b) Un segundo aspecto importante con respecto a la práctica se refiere al tema del apoyo prestado por el propio profesor.

En este sentido, ya he escrito en otro lugar que existe una regla de oro: «no ofrecer nunca menos ayuda de la necesaria ni más ayuda de la suficiente». No debemos perder nunca de vista que el objetivo básico de cualquier actividad de aprendizaje es que el alumno pueda desarrollarla por él mismo, autónomamente. Pero eso no debe significar que hagamos del aprendizaje una actividad «des-acompañada».

Es bastante habitual que los profesores pongamos en marcha actividades de aprendizaje sin apenas guía alguna que oriente el trabajo de los estudiantes.

«Vais a hacer un trabajo sobre...», y nos quedamos tan anchos. Esta situación es bastante perturbadora para los estudiantes sobre todo si nunca antes han hecho un trabajo de ese tipo o no saben cómo podrían afrontarlo con una cierta sensación de seguridad.

Luego nos enfadaremos porque lo único que hacen es copiar literalmente de los libros. Y se enfadarán los padres porque les llegan sus hijos a casa diciéndoles que han de hacer un trabajo sobre tal o cual tema y no tienen ni idea de cómo hacerlo. Eso suele significar que habrán de ser los padres quienes comiencen a explorar por enciclopedias y libros de la biblioteca familiar en busca de algún indicio útil.

En mi opinión, este aspecto de la guía y/o la ayuda que debemos prestar a nuestros estudiantes constituye un aspecto crucial de la enseñanza y una condición básica para que se produzca el aprendizaje.

En una reciente experiencia de elaboración de materiales didácticos, el equipo de trabajo decidimos establecer tres niveles de guía en las diversas habilidades y procedimientos introducidos en la propuesta formativa...

Los niveles de guía están jerarquizados en función de la mayor o menor presencia e intervención directa del propio profesor:

Nivel A: máxima ayuda. El profesor realiza la actividad con la presencia activa del alumno, o bien la realiza el alumno con una presencia activa y constante del profesor/a que es quien va guiando sus pasos.

Nivel B: nivel medio de ayuda. La actividad la realiza el propio alumno (individualmente o en grupo) bajo la vigilancia y asesoramiento del profesor/a. El profesor apenas interviene salvo para resolver problemas que le planteen, sugerir nuevas posibilidades o corregir errores.

Nivel C: nivel mínimo de ayuda. La actividad la realiza autónomamente el alumno (a quien se le supone ya preparado para hacerlo con soltura y seguridad) en su totalidad. Dependiendo del tipo de actividad de que se trate y, también del tipo de competencia a logrado por el alumno, su autonomía operativa debe incluir, incluso, la planificación y evaluación de la actividad y la selección de los recursos precisos para desarrollarla.

Cualquier actividad que se planteara debería llevar explícito el nivel de guía en el que se adscribe, dando por sentado que ninguna actividad o proceso podría plantearse en un nivel B de ayuda si previamente no había sido realizada en un nivel A de ayuda. La principal aportación de ese modelo es que los sujetos van avanzando sin sobresaltos y sintiéndose seguros a cada nuevo reto que deben asumir.

Y, por otra parte, resulta bien problemático suponer que la práctica ciega o sin un dominio previo de los prerrequisitos para realizarla sirva realmente para algo, que se pueda aprender algo de ella. Por eso creo yo, se quejan tanto los estudiantes de que los trabajos que deben hacer les sirven para bien poco.

c) El tercer aspecto o condición de la práctica es el que he denominado como función «reposo».

El factor fundamental en este apartado es el tiempo. Constituye, sin duda, una de las principales condiciones del aprendizaje. No es posible un buen aprendizaje si no se dispone del tiempo suficiente para conseguirlo y afamarlo.

Dos aspectos merecen especial atención en relación al «tiempo» del aprendizaje: la posibilidad de sedimentación del aprendizaje y la posibilidad de disfrute del mismo.

c. 1. todo aprendizaje precisa de un proceso demorado de sedimentación del mismo.

Tengo un compañero de universidad que se siente orgulloso porque él, me dice, ha ajustado perfectamente su programa al tiempo disponible: son 75 temas para 75 clases.

Aparte de que debe ir a «trote cuto», como dicen en mi tierra, para completar el programa resulta claro que no hay posibilidad ninguna de repasar, volver atrás, detenerse en aquellas cuestiones que hayan despertado mayor interés. etc.

Yo creo que muchas veces confundimos <<entender>> una explicación con «aprender» el contenido explicado. Con seguridad, si somos buenos comunicadores podremos hacer que nuestros alumnos entiendan rápidamente los contenidos que les explicamos. Pero el que lo entiendan no supone que lo hayan aprendido, esto es, que hayan integrado esos nuevos conceptos, informaciones o prácticas en su repertorio de conocimientos. Eso exige tiempo y vueltas sucesivas sobre los asuntos.

Con seguridad una buena parte de la información recibida (y entendida, desde luego) se perderá con rapidez. Perderá elementos y perderá nitidez. Por eso es preciso volver sobre ella: para recuperar la información perdida y para matizar y mejorar la calidad de la misma.

Suelo comentar a mis alumnos que en eso el proceso de aprender se parece a los antiguos rodillos que se utilizaban para imprimir sobre gelatina. El primer pase del rodillo sólo dejaba huellas poco claras. Cuando el rodillo se pasaba una segunda vez esas huellas mejoraban en nitidez y aparecían otras nuevas que no se habían grabado en la primera presión. Eran precisos tres o cuatro pases del rodillo para que la impresión resultara aceptable.

En el aprendizaje pasa lo mismo. La primera pasada deja huellas, sin duda. Se captan las ideas principales y algunos matices. Pero son precisos pases sucesivos para ir mejorando los matices, para que las cosas se van van entendiendo del todo, para que se vayan relacionando las nuevas informaciones con otras ya asimiladas y para que al final todo ello acabe con constituir un nuevo conocimiento firme y bien asimilado.

Por eso la enseñanza, la buena enseñanza, no es un proceso lineal. Es un proceso que se va desarrollando en círculos progresivos. Como si fuera un eterno ritornelo en el que se avanza y se retrocede para seguir avanzando. Algunos prefieren decir que es como un baile: dos pasos adelante y un paso para atrás. Y así indefinidamente.

Tampoco se debe desconsiderar que la práctica, en tanto que tarea-trabajo repetido, trae consigo algunos problemas. Por ejemplo, la redundancia y la pérdida de interés por la tarea. O procesos de fatiga y saturación por parte del alumno (curvas del aprendizaje). Y a la larga, el decaimiento de la implicación en la tarea y de la atención.

c 2. El tiempo disponible está también relacionado con la posibilidad de disfrutar en de los aprendizajes ya realizados.

La presión por concluir los programas y por extender cuanto sea posible los aprendizajes (cultura de la extensión frente a la intensidad) hace que cualquier demora en el proceso nos parezca una pérdida de tiempo y optemos por eliminarla.

Estaba observando un día la grabación de una clase de Educación Infantil. La maestra había planificado una interesante unidad didáctica basada en el trabajo con el agua. Una de las actividades que se desarrollaban con los niños era la de aspirar con una pajita el agua de un vaso y trasladarla (dentro de la propia pajita y por tanto manteniendo el movimiento de succión) al interior de una botella. Como puede suponerse se trata de una actividad muy compleja y que les llevó a los niños varios días de esfuerzo consuetudinario. Al final, efectivamente, unos antes y otros algo después pero todos lo harán. La reacción inmediata de la maestra fue dar por superada la actividad e iniciar una nueva.

Aquello me pareció un buen ejemplo de lo que habitualmente hacemos en a enseñanza: convertir los aprendizajes en procesos de esfuerzo constante con escasos momentos de reposo y de disfrute. Aquellos niños habían sufrido de lo lindo para conseguir una nueva competencia. Y una vez conseguida ésta, en lugar de poder disfrutar del logro pasamos de inmediato a otra actividad que nos supondrá otra vez toda una serie de días de esfuerzo para conquistar algo que no poseemos. Y así vamos de esfuerzo en esfuerzo sin tiempo para disfrutar de los logros que a través de cada uno de esos esfuerzos vamos alcanzando.

Es como los que están tan ocupados en ganar dinero que no tienen tiempo para disfrutarlo.

El disfrute de los logros intermedios conlleva disponer de tiempo. Tiempo que después, de todos modos, se rentabiliza en el aprendizaje, pues tiene sus aspectos positivos como el disfrute de lo aprendido, la posibilidad de experimentar la sensación de éxito y de buenos resultados, reponer energías y reforzar la motivación.

En definitiva pues, la práctica resulta uno de los componentes importantes a considerar en el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje. El diseño de las metodologías didácticas y de las condiciones del proceso de aprendizaje debe estar pensado desde la perspectiva de los efectos que la práctica ejerce sobre ellas.

3) En tercer lugar el aprendizaje tiene mucho que ver con la percepción de la tarea y de los procesos instructivos que posean los estudiantes.

Varios aspectos en este ámbito se han ido revelando como importantes condiciones del aprendizaje.

El primero de ellos se refiere a la forma en que los alumnos encienden» (en el doble sentido de «cómo entienden» y «cómo entienden que deben entender») el trabajo a realizar. Nuevamente volvemos al tema de las consignas y/o explicaciones previas sobre el sentido de las tareas de aprendizaje que se les pregonen.

Un famoso trabajo de Anderson (1984) aporta hallazgos interesantes en este sentido. La autora observó, recogió sus comentarios y entrevistó a alumnos de escuela primaria mientras trabajaban en sus pupitres. Según sus datos los alumnos daban más importancia al hecho de «acabar la tarea.. (Llenar o completa la página) que a hacerlo bien. El objetivo esencial, en el pensamiento de los alumnos, parecía ser el de «completan, la tarea que el profesor les había puesto más que el de «comprenderla».

«Esta es, sin duda, una observación común en la mayor parte de las clases. Anderson recoge en su trabajo comentarios de unos de uno niños a otros del tipo de <<Yo ya he hecho 5 tú ¿cuántos llevas?» <<Jo!, No sé cómo se hace esto pero tengo que acabar>>, etc. Son expresiones típicas y universales.

Es importante-además en este trabajo de Anderson la constatación de que existen claras diferencias en cuanto a la «concepción» de la tarea instructiva entre los alumnos mejores y los peores (a nivel de rendimiento). Para los alumnos de bajo nivel de rendimiento hacer una tarea es, con frecuencia poner en marcha indiscriminadamente una estrategia para completar la página tanto si eso hacía que la tarea se resolviera adecuadamente (tuviera «sentido») como si no. Los alumnos con bajo nivel de rendimiento parecían carecer de estrategias metacognitivas (habilidad y conocimientos necesarios para adecuar el trabajo a las características de la tarea y para evaluar la propia tarea). Pueden avanzar con los «faroles apagados» por largos trechos de la actividad (como si hubieran asumido cognitivamente y afectivamente que la «no claridad operativa» fuera su inevitable compañero de viaje. Incluso son los alumnos que menos ayuda piden para resolver las dificultades que les pudieran surgir. Por contra una de las características de los alumnos de alto rendimiento es que dan más la lata, preguntan más, son más capaces de identificar una situación como problemática y de resolverla pidiendo ayuda.

Esto nos lleva inmediatamente a dos consideraciones generales

- en primer lugar, parece claro que la percepción de los alumnos sobre el trabajo a realizar influye en su forma de resolverlo.

- si ello es así, parece evidente que los profesores habremos de prestar una especial atención a la forma en tal percepción» se construye. Esta cuestión ha de ser referida al principio general de la «optimización de las condiciones de aprendizaje».

La forma en que los estudiantes conciben el trabajo a desarrollar y su sentido no depende sólo de ellos y ellas. Es, más bien, el resultado de la acción combinada de la intervención del profesor y de las capacidades y experiencias previas de aprendizaje de los alumnos. Por eso resulta tan importante insistir en el importante papel que los profesores desempeñamos en la definición del proceso de aprendizaje. No sólo estamos comprometidos con la enseñanza (explicar nuestra materia de forma que los alumnos la entiendan y practiquen) sino con en el aprendizaje (guiar el proceso personal de adquisición y asimilación de los nuevos significados y habilidades por parte de los alumnos).

Uno de los aspectos básicos de esta condición del aprendizaje es la importancia de la forma en que los estudiantes manejan las estrategias cognitivas en el proceso de aprender. Cómo las manejan y hasta qué punto son conscientes de ello (eso es, cuando las estrategias cognitivas se convierten en metacognitivas). Ambas cosas son fundamentales.

La investigación sobre los procesos de aprendizaje tiende a confirmar que, en general, los propios aprendices no sólo son conscientes de su particular proceso de aprendizaje (es algo que pueden relatar: cómo manejan la atención, qué tipo de estrategia han utilizado para resolver un problema. qué han hecho en cada caso y por qué. etc.) sino que son igualmente conscientes de que tales habilidades influyen en su rendimiento.

Esta capacidad metacognitiva está presente ya desde la Educación Infantil. Una de las rutinas ordinarias en las clases de infantil es que los niños explican a sus maestras qué es lo que van a hacer y cómo piensan hacerlo. Y posteriormente, una vez finalizada la actuación, vuelven otra vez con su trabajo y cuentan qué es aquello, cómo lo han hecho y qué cosas les han gustado más hacerlas. En definitiva es el comienzo de este esfuerzo metaecognitivo. Es esta etapa no se suele pasar, obviamente del nivel descriptivo (aunque con frecuencia los niños y niñas son capaces de explicar también qué cosas han hecho mal y cómo deberían haberlo hecho para que el resultado mejorara), pero a medida que se va ganando en experiencia y en capacidad analítica los alumnos son capaces de introducir referentes más normativos y entrar a juzgar la pertinencia o no de las estrategias empleadas.

a) el grado de percepción que los estudiantes tienen y su capacidad para relatar sus estrategias (esto es el nivel de consciencia respecto al tipo de estrategias que ponen en marcha) correlaciona positivamente con el nivel 983) rendimiento obtenido (Peterson y Swing:1982, Peterson, Swing , Strak y Wass, 1983).

b) la forma en que los estudiantes perciben las estrategias a utilizar no siempre coinciden con la intención de los profesores al organizar la estrategia de aprendizaje: variaciones introducidas por el profesor de cara a diversificar las operaciones mentales de los alumnos pueden ser percibidas por éstos como pertenecientes a un tipo de demanda único y, a la inversa, ejercicios pretendidamente similares por parte del profesor pueden ser vistos por los alumnos como tareas que implican distintos tipos de estrategias (Wine y Marx, 1982, 1983).

En conclusión la importancia de este factor perceptivo lo que deja sentada es la necesidad de clarificación de las tareas de aprendizaje y la importancia de la actuación orientadora por parte del profesor con respecto al proceso cognitivo y metacognitivo que los estudiantes realizan (Trillo.1986).

Y estamos nuevamente ante la moraleja central de esta historia: la madre del cordero reside en un nuevo concepto de enseñanza que no reduzca su sentido a la mera exposición-explicación de la materia.

4) En cuarto lugar, el aprendizaje de los sujetos se ve condicionado por la particular negociación de expectativas que se produce entre profesor y alumno.

La obra Rosenthal y Jacobson (1968) con su mito de Pygmalion supuso un importante desafío para teóricos y prácticos de la enseñanza. Pensar que la idea que uno se haga de sus alumnos va a actuar como una especie de <<profecía>> que se cumple no deja, ciertamente, de ser perturbador para cualquier profesional.

La tendencia a la tipificación prematura y a catalogar a nuestros estudiantes según criterios borrosos está incorporada a nuestra cultura profesional. No en vano señala Doyle (1977) que la tendencia a agrupar ("chunking") es uno de los mecanismos a través de los que los profesores intentamos neutralizar la complejidad y diversidad presentes en el aula. En ese agrupamiento inmediatamente diferenciamos (según la particular orientación personal de cada uno de nosotros) a los alumnos brillantes de los torpes, a los «buenos» y obedientes de los <<malos» e indisciplinados todo ello no puede dejar de traslucirse en los mensajes que les transmitimos.

Un importante cuerpo de la literatura sobre el aprendizaje se ha referido al nivel de expectativas de los propios estudiantes y a la percepción que ellos tienen de las expectativas que sobre ellos poseen sus profesores (la enseñanza desde el interaccionismo simbólico)

Los alumnos perciben, por ejemplo, diferencias en la forma que tienen los profesores de tratarles en función de sus resultados escolares (vease Weinstein, 1983 para una revisión de trabajos sobre esta cuestión): esa diferencia se muestra en que según los estudiantes, los profesores esperan más y exigen más a los alumnos de mejores resultados académicos a los que también otorgan un tratamiento especial y les conceden ciertos privilegios).

Se ha encontrado también, en niños/as de los primeros cursos, que ellos valoran más en ellos mismos aquellos aspectos que más valoran sus profesores (el autoconcepto sobre la propia habilidad y capacidad de rendimiento se construye a partir de la información explícita e implícita que los profesores les suministramos).

La transmisión de las expectativas no siempre se apoya en mensajes positivos o negativos sobre la habilidad de cada estudiante. Resumiendo diversos estudios sobre el tema. Wirock (1986) constata que los alumnos perciben las diferencias a través de diversas connotaciones de la relación profesor-alumnos. Perciben, por ejemplo que los alumnos de bajo rendimiento tienen menos oportunidades de intervenir en clase pero que, sin embargo, los profesores los atienden más y se preocupan más por ellos: les suministran mayor nivel de dirección de la tarea, más reglas, y más abajo (en ese sentido una atención especial por parte del profesor sirve también para «tipificar» indirectamente al alumno ayudado como «necesitado»). Perciben también que los de mejor rendimiento cuentan con mayor campo de maniobra, se les ofrecen más oportunidades para intervenir, tienen mayor posibilidad de elección, etc. Los alumnos ven a los de mejor rendimiento como más populares, amistosos, ciertos, independientes y exitosos que los de bajo rendimiento.

También se producen claras diferencias en la dimensión confirmación - desconfirmación personal (consciente e inconsciente) en los mensajes que los profesores transmitimos a los alumnos «preferidos» y a aquellos otros catalogados como «problemáticos» (Quintín Alvarez, 1998).

Dos componentes de las expectativas de los profesores han sido destacados como de especial influencia en el rendimiento de los alumnos. Tal influencia se ejerce a través de la mediación o interferencia que la forma en que éstos viven tales expectativas proyecta sobre el proceso de aprendizaje (Cooper, 1979):

- la derivación de las expectativas en refuerzos de un signo u otro.
- la contingencia de las expectativas-refuerzos con el propio comportamiento.

Según el modelo de Cooper los estudiantes sobre los que los profesores mantienen alto nivel de expectativas reciben refuerzos positivos y tales refuerzos son contingentes (esto es, coherentes, proporcionadas) con su trabajo. Los estudiantes con bajo nivel de expectativas por parte de sus profesores reciben menos refuerzos y más negativos o pueden no recibir refuerzo alguno o refuerzos no contingentes con su esfuerzo en las tareas. Para con ellos, los refuerzos están centrados sobre todo en el orden en la clase. Veremos más detenidamente este tipo de efectos al hablar de la atribución en el punto siguiente.

Una constatación importante con respecto a este intercambio de expectativas entre profesores y alumnos es que sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos tiene un fuerte sentido individual. Esto es, afectan más a individuos concretos (y por tanto tanto en función de relaciones diádicas profesor-alumno) que al conjunto de una clase o un grupo (Wittrock1986). Dentro de un mismo grupo los estudiantes responden de maneras muy diversas a las expectativas

del profesor, a un modo de guiar el aprendizaje, a los refuerzos, etc. Esto quiere decir que los alumnos procesan de manera autónoma y generalmente autoreferida (en función de la propia experiencia anterior) las intervenciones técnicas y las transacciones de todo tipo que en el proceso de enseñanza se generan (demandas mutuas, intercambios verbales y no verbales, procesos de simpatía o de separación, de apoyo o de exigencia, etc.). Los mismos recursos puestos en marcha por el profesor generan distinto tipo de procesos. De esta manera los procesos de enseñanza-aprendizaje se convierten paralelamente en procesos de aprendizaje mutuo (profesores y alumnos se estudian y definen modalidades de relación a base de aproximaciones sucesivas).

Este sentido individual de la influencia no anula, de toda maneras, las abundantes evidencias empíricas sobre el diferente trato que los profesores dan a ciertos tipos de estudiantes (de alto y bajo rendimiento, de conducta adaptada o desadaptada, en función de su «background», social, de su grupo étnico, etc.).

La cuestión básica para el profesor estriba en saber adoptar una distancia crítica respecto a sus propios patrones de relación con los alumnos de su clase y a la vez en tratar de diseñar (en la corta medida en que una relación es diseñable) modos de relación personalizados con los alumnos como sujetos individuales (procesadores singulares de sus intentos de influencia en el aprendizaje).

En resumidas cuentas el aprendizaje, desde la perspectiva del alumno, constituye una «negociación de expectativas» (Mead,1972). Expectativas que con frecuencia suelen cortocircuitarse («como esperan menos de mí rindo menos y al rendir menos confirmo que no se puede esperar mucho de mi»)

5) Otro factor importante por su incidencia en el aprendizaje de los alumnos es el que se refiere a los procesos de atribución.

La dinámica atribucional del proceso de enseñanza-aprendizaje condiciona el desarrollo de dicho proceso en la medida en que la propia motivación para la participación y el rendimiento adquiere sentido en función de qué se atribuya la causa del propio éxito o fracaso.

Así pues, los procesos de atribución se asientan sobre otros conceptos básicos habilidad, esfuerzo y éxito.

Durante los primeros años de su escolaridad los niños no diferencian entre los tres aspectos ni establecen relaciones de causa-efecto entre ellos. Pero a medida que se van desarrollando van siendo capaces de discriminar entre ellos y de establecer relaciones de conexión. Esas relaciones percibidas actúan como un importante mediador cognitivo del rendimiento escolar.

La experiencia cotidiana en las escuelas y en las familias nos coloca ante situaciones en las que la atribución está jugando un papel fundamental como elemento de explicación de lo sucedido. Es el caso del chico o chica que no ha superado una prueba y que está convencido de que ha sido por culpa de su profesor que es un impresentable y que le tiene una manía inmisericorde desde

hace bastante tiempo. O el otro/a que asume resignado su fracaso porque entiende que él/ ella no vale para eso y que no sería capaz de hacerlo bien por mucho que se esforzara (lo vive más como una cuestión de capacidad que de esfuerzo o de estrategia de estudio).

Al final, los éxitos los puede atribuir uno bien a su capacidad natural (asume que no le cuesta un gran esfuerzo aprender porque él/ella es muy inteligente), bien al esfuerzo realizado (se lo ha merecido y por eso ha tenido éxito) bien a la condescendencia de sus profesores (da lo mismo lo que haga al final me aprueban).

Con la vivencia del fracaso acontece otro tanto. También en este caso yo lo puedo atribuir a mi incapacidad natural (frente a lo que nada puedo hacer), a que no me he esforzado lo suficiente (lo cual si tiene remedio) o a las injusticias cometidas por los demás (frente a lo cual tampoco tengo nada que hacer).

Desde la perspectiva de la teoría de la atribución se ha arrojado nueva luz sobre diversos componentes de las estrategias didácticas como son los refuerzos, las alabanzas, la motivación y participación de los alumnos, etc. El alumno necesita percibir las relaciones de contingencia entre habilidad y éxito y entre esfuerzo y éxito para sentirse implicado en las tareas. Ni los refuerzos, ni las alabanzas, ni los éxitos ejercen de por sí mismos efectos destacables en el aprendizaje sino efectos mediados por cómo y a qué los atribuya el alumno: si a su propio mérito o a factores casuales o a un reparto indiscriminado y sin criterio por parte del profesor.

Las líneas de investigación dentro de este ámbito tanto en torno al locus of control como al desamparo aprendido concretan aún más las derivaciones didácticas de la atribución. Se suele señalar que el hecho de que los alumnos perciban la relación habilidad-éxito y esfuerzo- éxito bajo su propio control mejora mucho su motivación e implicación en las tareas de aprendizaje.

Desde una perspectiva cognitiva la percepción de la contingencia (o «causalidad» en términos de Weiner,1975) entre habilidad y esfuerzo por un lado y resultados del aprendizaje (incluidos ahí tanto los resultados en sí como sus efectos a nivel de alabanzas, refuerzos, etc.) por el otro, aparece como un elemento clave.

Wintrock (1986) señala al respecto: “una hipótesis que surge de este modelo atribucional y de otros relacionados con él es que los estudiantes se verán fuertemente motivados a continuar en el aprendizaje si ellos atribuyen el éxito o fracaso a su esfuerzo o falta de esfuerzo más que a factores sobre los que ellos no tienen posibilidad de ejercer control, como por ej. su habilidad, suerte u otra gente» (304).

La importancia de este aspecto en el aprendizaje de los alumnos (como estructura mediadora que genera o disipa el esfuerzo, la motivación y la responsabilidad hacia las tareas escolares) es doble. Por un lado por su gran impacto en el aprendizaje (Nowicki y Strickland,1973 señalan que las medidas de «locus of control» predicen mejor el rendimiento académico que las medidas

de inteligencia) y, por el otro, por lo que sugieren -implican de procesos de intervención didáctica (importancia de transmitir a los alumnos la idea de que ellos son los auténticos protagonistas de su trabajo, negociar con ellos el sentido del éxito o fracaso de sus resultados, e introducir procesos de metacomunicación para analizar qué tipo de lectura se está realizando sobre los refuerzos, distribución de tareas. etc. que el profesor realiza y así sucesivamente). Autores como MCCombs (1983), Wang (1983) y otros, han desarrollado programas dirigidos a fomentar en los estudiantes la percepción de que son ellos quienes ejercen el control en su aprendizaje (o que los resultados logrados dependen de ellos y no de fuerzas externas e incontrolables) y para dotarlos de técnicas adecuadas para poner realmente en práctica tal asunción (saberse plantear objetivos realistas, saber controlar su tiempo de aprendizaje, poseer estrategias de aprendizaje adecuadas, desarrollar habilidades metacognitivas. etc.).

6) Finalmente otro aspecto al que se le ha venido concediendo notable importancia en las tareas de aprendizaje es a la atención.

La atención se ha abordado desde dos perspectivas

- los modelos del mastery learning (Bloom.1968; Carroll.1963) y otros centrados en el tiempo que el alumno se entregaba a la tarea (Berliner, 1979) utilizaron una versión objetiva y externa de la atención (el tiempo que el alumno permanecía <aparentemente> implicado en la tarea).

- los modelos cognitivos se han acercado a la atención desde una versión subjetiva e interna de la atención (la atención como el tiempo «real» que los sujetos cuentan haber dedicado a las tareas y además como la forma en que han abordado los datos o informaciones suministradas. esto es, como estrategia cognitiva).

En la actualidad están apareciendo otro tipo de enfoques mixtos en los que se integran los planteamientos cognitivos con otros de orientación humanística. Ferre Laevers (1997) ha utilizado el criterio de «implicación» (involvement) y «bienestar» (well being) para determinar hasta qué punto los niños pequeños están realmente metidos en las actividades que se están llevando a cabo. Este autor ha desarrollado una escala para observar el nivel logrado en ambas dimensiones tanto por parte de cada niño/niña (target children) como en relación al clima de la **clase**.

Muchos de los problemas de aprendizaje pueden ser abordados desde la perspectiva de la atención. Desde luego los referidos a las distracciones y falta de concentración, pero también otros más complejos en los que esa dispersión atencional es sólo uno de los síntomas.

Wittrock (1986) analiza el caso de los hiperquinéticos, por ejemplo, a los que se trata de recuperar a través de procesos de entrenamiento en estrategias de tratamiento sistemático de la atención : ir aumentando progresivamente la consideración de estímulos relevantes a la tarea y abandonando los ajenos o irrelevantes.

En cualquier caso la atención (en el sentido de implicación real y con «sentido) en las tareas aparece como una nueva estructura cognitiva de mediación que

los alumnos sitúan entre enseñanza y aprendizaje y a la que hay que prestar la correspondiente consideración desde la Didáctica. A nivel práctico junto a estrategias comitivas específicas suelen señalarse como tácticas concretas para mejorar la atención de los alumnos:

- la introducción de preguntas (iniciales, a lo largo de la actividad y finales) y las referencias personales: pronombres, referencias específicas a personas concretas, etc (Fz. Huera, 1974). El papel ejercido por unas y otras no es similar: las preguntas iniciales y durante el proceso facilitan el centrarse en las cuestiones relevantes de la tarea, mientras que las preguntas finales facilitan la comprensión global de la tarea incluyendo la posibilidad de discriminar entre información relevante y no relevante (Boker, 1974).

- el señalamiento claro del objetivo que se persigue en la tarea es otro aspecto que facilita la atención. También lo hace el suministro, durante el desarrollo de la tarea, en guías de «centramiento». Parece comprobado que las orientaciones conductuales son más reforzadoras de la atención que las más genéricas y vagas; las que se refieren a aspectos objetivos de la tarea (cómo hacer) son también más eficaces, a nivel de atención real, que las que se refieren a criterios u orientaciones complejas (importancia de hacer algo. Método general, etc.),

- otras estrategias del tipo de señalamiento de la idea principal, subrayado, hacer resúmenes, copiar la tarea, etc. han demostrado también ser eficaces en el desarrollo de la atención en cuanto proceso cognitivo (Weinstein y Mayer, 1986).

En general, la incorporación de los organizadores previos, ayudan a descodificar más adecuadamente la información y a centrarse en sus aspectos importantes.

2. Referentes sociales del aprendizaje

Como ya quedo recogido en el encabezamiento de las dimensiones cognitivas, aprendizaje abarca también otros aspectos de gran interés para la Didáctica y los profesores.

En este apartado quisiera referirme a algunos de esos aspectos que considero de notable interés a la hora de poder concebir y articular innovaciones destinadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

No entraré por falta de espacio y porque seguramente ni es éste el lugar ni yo soy la persona más adecuada para hacerlo, en consideraciones genéricas sobre la influencia del contexto social (clase social, nivel socioeconómico, código lingüístico, pertenencia a un grupo étnico o cultural minoritario, ubicación geográfica de la familia, etc.) en el aprendizaje. Tampoco entraré en consideraciones de tipo político o ideológico sobre la presión que las nuevas ideologías posmodernistas y neoliberales ejercen sobre el desarrollo de las políticas educativas. Obviamente, siempre hay que hacer referencia aunque sea indirecta a ese tipo de factores. Pero al menos en este caso, mi marco de

referencia es mucho más reducido, más próximo a las prácticas concretas que se desarrollan en las aulas. En ellas me centraré.

Voy a referirme en este apartado a los siguientes condicionantes sociales del aprendizaje:

1) El origen familiar como «contexto de condiciones» para el aprendizaje

No cabe duda de que uno de los aspectos fundamentales por su influencia es el proceso de desarrollo y aprendizaje de los sujetos es el que se refiere a su origen social. Cada medio social posee unos recursos culturales. Económicos, de facilidad de vida, etc. que acaban influyendo de una manera clara en la forma en que los alumnos afrontan su vida escolar y resuelven los problema; que ésta plantea.

El famoso «Informe Coleman de los años 60 trató de justiciar, en EEUU, que en realidad la escuela, fuera cual fuera su calidad, apenas si influía en el porvenir académico de los alumnos. Se podía predecir, con un altísimo porcentaje de acierto, quiénes tendrían éxito y quienes fracasarían en la escuela con sólo tomar en consideración las características de su origen social.

También los estudios de la escuela sociológica francesa y alemana insistieron en el papel de los códigos socio-lingüísticos en los resultados del aprendizaje (Berstein. 1974). Todavía hoy día en Galicia, por ejemplo, el debate sobre cultura rural - cultura urbana y sobre código lingüísticos gallego frente a castellano formaría parte de esta misma cuestión: la clase social y el contexto cultural influyen en el aprendizaje. Al mismo orden de consideraciones pertenecen los análisis sobre problemas de rendimiento académico en los grupos étnicos o culturales minoritarios en los países europeos.

Pero, como ya dije, yo no voy a entrar mucho en estos aspectos. Acepto que se trata, sin duda, de cuestiones fundamentales. Pero su virtual modificación (sobre todo en lo que se refiere al aspecto social) depende más de las políticas educativas que de la intervención profesional de los profesores en sus clases.

Lo que si quisiera resaltar aquí es la enorme relevancia del que podríamos denominar triángulo del rendimiento:

Rendimiento escolar sujeto + familia + profesor - institución escolar.

Dicho en palabras sencillas: cuando las tres condiciones se dan en grado óptimo (los niños/as se han desarrollado con un nivel de capacidades adecuado, pertenecen a unas familias bien ajustadas y culturalmente desarrolladas y asisten a unas buenas escuelas) no cabe prever problemas especiales en el rendimiento escolar. Los problemas comienzan cuando alguno de esos vértices se halla en una situación deficitaria (o los sujetos presentan déficits, o las familias no están en condiciones de ayudarlos, o las escuelas a las que asisten no desarrollan bien su función). Aún así los problemas en uno de los ejes podrían neutralizarse si los otros desarrollan acciones compensatorias (ante niños con problemas las familias o sus profesores pueden intensificar su ayuda, ante

escuelas que no funcionan como debieran pueden ser los padres lo que complementen el apoyo que allí no se les ofrece).

Los problemas se hacen tanto más fuertes cuantos más de esos ejes están funcionando deficitariamente. Si los niños/as son brillantes puede que logren superar por ellos mismos los déficits familiares y escolares. Niños medianos con buenas escuelas pueden también ir llevando adecuadamente el proceso escolar pese a que sus familias no estén en condiciones de ayudarles. Igualmente, niños medianos con buenas familias pueden realizar un buen desarrollo escolar aunque la atención que les preste la escuela no sea tan buena como sería de desear. Buenas familias y buenas escuelas pueden hacer mucho por conseguir un buen desarrollo personal y académico de los niños/as aunque estos presenten algún tipo de necesidad educativa especial.

El problema se hace grave cuando esa complementación no es posible porque dos de esos ejes (o los tres) se hayan en posiciones deficitarias.

Y esto nos lleva a consideraciones prácticas para la gestión del aprendizaje escolar que va han ido apareciendo en puntos anteriores:

- cuando menor sea el apoyo y hacia del aprendizaje por parte del profesor habrá de ser el de la familia (para compensarlo).
- Cuando ni profesor ni familia funcionan bien como guías de su aprendizaje, - el peso del rendimiento queda en manos del propio sujeto. Su desarrollo escolar dependerá exclusivamente de sus capacidades.
- los profesores a título individual son incapaces de neutralizar los efectos de carencias de origen social. Este tipo de circunstancias requieren, a nivel más general, de una política educativa equilibradora y, a nivel más institucional, toda una gama de dispositivos y medidas de la institución que permitan ir afrontando el tema que resulte irreversible.

En este sentido diversas iniciativas han demostrado ser válidas como recurso para optimizar (en la medida de lo posible) las condiciones del aprendizaje:

- ampliación del tiempo escolar. La experiencia italiana del tempo lungo, tempo prolungato resultó muy positiva para aquellos sujetos con problemas escolares.
- mayor nivel de acompañamiento de los estudiantes por parte de sus profesores
- reforzamiento de las tutorías (a nivel individual y de grupo)
- establecimiento de programas de ayuda mutua entre los estudiantes. El desarrollo del peer tutoring como parte sustantiva de muchas metodologías se ha basado justamente en las grandes posibilidades que eso, interacción enero colegas abre de cara a la mejora del aprendizaje.

- establecimiento de programas; de desarrollo familiar de manera que los propios padres puedan participar activamente apoyando el aprendizaje de sus hijos. Programas como el de Preescolar no casa han tenido una notable incidencia positiva en este sentido (Ferradas, 1998).

2) La interacción y el aprendizaje coral como componentes básicos de esa dimensión social del aprendizaje

Frente al sentido más personalista y subjetivo de los procesos de aprendizaje defendida por Piaget, ha ido destacándose en los últimos años el componente social del aprendizaje remarcado por Vigotski.

Podríamos decir que, en último término, es el sujeto individual el que aprende y asimila cada nueva adquisición. Pero eso no nos debe hacer olvidar que para que esa adquisición individual se produzca el sujeto obtiene e intercambia información en el marco de sus relaciones con los demás. Por eso suele acontecer que cuanto más rica sea dicha interacción, cuanto más se convierta en espacio de intercambios (de experiencias, de ideas previas, de hipótesis, de creencias, de dudas, etc.) más y mejor se habilita a cada sujeto a que vaya elaborando su propio aprendizaje a partir del cotejo de sus ideas y experiencia (sus conocimientos previos) con las de los demás.

Situaciones de este tipo suelen ser muy «visibles» entre los niños. Cuando se les ofrece la oportunidad de iniciar la conversación sobre algún tema inmediatamente comienzan a producir ideas que expresan sus propios conocimientos sobre la materia (por qué sale el sol, cómo vuelan los aviones, por qué el perro de Félix tuvo cachorros...). Las ideas de los niños van fluyendo con facilidad y ellos mismos no tienen empacho ninguno en retomar y repetir lo que ha dicho el que habló antes o en aportar una idea nueva. En el proceso de ese jugoso intercambio cada uno de ellos va matizando sus propias ideas y al final es probable que haya incorporado nuevos matices a lo que pensaba sobre esa cuestión.

Matices derivados de lo que los otros han dicho (afirmando o negando posibilidades). Así, el conocimiento aunque se mantiene como una adquisición personal va surgiendo de las aportaciones de los demás y del contraste entre las propias ideas (cuando ya se tienen) y las de los demás.

Pero también entre los adultos se produce el aprendizaje de un modo similar, aunque en nuestro caso las ideas de los demás pueden venirnos a través de otros soportes (Libros, documentos, medios audiovisuales, etc.). Vamos construyendo nuestras propias ideas y dando sentido a nuestras experiencias a partir del contraste con las de los demás.

De esta manera, lo que acaba consolidándose como un aprendizaje individual precisa de esa fase previa del aprendizaje coral. El grupo, y la interacción entre que enes lo componen, actúa como catalizador de ideas y experiencias que al hacerse públicas nos permiten reaccionar ante ellas y tomar de ellas lo que nos parezca conveniente.

La consecuencia fundamental de esta condición del aprendizaje es la necesidad de crear espacios y tiempos donde la interacción y el intercambio de ideas y experiencias de los aprendices sea posible. Con frecuencia los «modelos de aprendizaje a soledad» resultan deficitarios de oportunidades de interacción, lo que acaba mercediendo las propias oportunidades de aprendizaje. Los sujetos acaban dependiendo de su propio bagaje experiencial y corren el riesgo de ir desarrollando un tema de aprendizaje excesivamente endogámico (sin la posibilidad de contrastar propias ideas preliminares y las propias hipótesis con las de los demás).

La experiencia que he tenido con alumnos de la UNED me reafirma en esta sensación. Se nota, con alguna frecuencia, que sus ideas están como cogidas por los pelos. Como no han tenido la oportunidad de contrastarlas ni con la explicación de un profesor ni con las aportaciones de otros compañeros se produce en ellos un fuerte sentimiento de inseguridad y una mayor tendencia a la repetición y dependencia de los textos manejados.

La importancia del «feed back» en los procesos de aprendizaje uno de los componentes «sociales de los procesos de aprendizaje tiene que ver las virtualidades de la retroalimentación suministrada desde afuera del propio, y en el marco de esta interacción a la que me esto, refiriendo. Feed back puede ser suministrado por el profesor/a por los compañeros, por las familias, etc juega, en todo caso, un importante papel como refuerzo, tanto cognitivo como afectivo en los procesos de aprendizaje. En el ámbito de lo cognitivo sirve como indicación y guía del camino a seguir puesto que ofrece información sobre la actividad desarrollada y su pertinencia. En el dominio afectivo ejerce también una notable influencia en tanto que te lleva a vivencias sentimientos de éxito o fracaso y, también, porque sirve de expresión de la presencia y apoyo de los otros (especialmente importante en el caso de los profesores).

Es cierto que existe un tipo de feed back autosuministrado y que surge de la propia actividad desarrollada. Los aprendices se ven reforzados positiva o negativamente según los efectos de la actividad desarrollada. En este caso no es preciso la interacción con otras personas.

Muchos aprendizajes actuales de nuestros alumnos se desarrollan en base a este tipo de retroalimentación. Por ejemplo, muchos de los aprendizajes de informática: muchos chicos y chicas, incluso muy jóvenes, pueden ponerse delante de un ordenador o de una máquina de juegos e ir poco a poco aprendiendo su manejo hasta llegar a dominarlo perfectamente. «Es cuestión, suelen decir de echarle paciencia e ir explorando las diversas posibilidades que el propio programa te ofrece». En todo caso la diferencia entre este tipo de aprendizajes y otros más complejos es que en éstos se trata de descubrir un camino que ya está trazado y que, además, posee una estructura lógica. La cuestión está pues en descubrirla.

Uno de las expresiones más importantes de los refuerzos suministrados por los docentes suele ser el que se refiere a los premios y castigos. La literatura especializada ha tratado profusamente los efectos, con frecuencia contradictorios, de ese tipo de intervenciones. No entraré aquí en su análisis.

Pero sí quisiera referirme por su particular significación y posibilidad de generalización al tema de la alabanza en los procesos de aprendizaje.

Parece fuera de toda duda la particular incidencia que los sistemas de refuerzo, y en particular la alabanza, ejercen sobre el aprendizaje. Pero curiosamente no es el refuerzo en sí mismo quien causa la influencia. Esta se ve mediada por el particular procesamiento individual que los alumnos hacen de ellos. De hecho se logran unos efectos u otros en función de cómo los alumnos los perciben y les den sentido personal. Ya me he referido anteriormente a este efecto mediador de la percepción de los estudiantes.

Centrándonos en el caso de la alabanza, suelen distinguirse dos dimensiones: una dimensión de refuerzo (la alabanza actúa como refuerzo positivo de aquel tipo de conductas que el profesor valora) y una dimensión informativa (la alabanza funciona también como información, para el sujeto alabado y para los otros que la escuchan, sobre cuál es la respuesta correcta o la realización adecuada o la conducta esperada).

En la práctica escolar parece ser que incide más como estructura informativa (propiciando aprendizajes vicarios en el conjunto del grupo) que como estructura de refuerzo. Brophy (1981) ha realizado un amplio estudio de cómo funciona la alabanza en el proceso de aprendizaje de los alumnos. La conclusión de Brophy es que llegaríamos a saber realmente poco de la incidencia de la alabanza si simplemente vinculamos las alabanzas observadas con los resultados en el aprendizaje (con frecuencia los resultados observados son escasos, otras veces son contradictorios, y en general su incidencia en la participación y desarrollo de las tareas varía de unos casos a otros, etc.). Por el contrario entender la alabanza implica profundizar en el proceso de pensamiento del alumno a través del cual él decodifica las alabanzas que él mismo recibe y las que reciben sus compañeros.

Desde esta perspectiva, la alabanza (y también los otros refuerzos que el profesor puede utilizar) desborda su puro sentido de recurso técnico: se sitúa en un contexto personal y forma parte de la dinámica relacional en que discurre el proceso de enseñanza.

Así la percepción y los efectos de las alabanzas usadas por los profesores dependen del nivel intelectual y de habilidades de los sujetos, de sus estilos cognitivos, de su nivel de rendimiento, de sus atribuciones, de su edad y de su deseo de complacer al profesor (Wittrock, 1986). Las alabanzas tendrán mayor efecto en el aprendizaje de los sujetos (les harán sentirse mejor y participar más en las actividades de clase) si éstos las perciben como recibidas por su propio mérito (Moline Jershime, 1982).

MODO DE EPILOGO

En resumen el aprendizaje es un proceso complejo y mediado. Y entre las diferentes estructuras de mediación, el propio estudiante es, con seguridad, la más importante por cuanto él filtra los estímulos, los organiza, los procesa, construye con ellos los contenidos del aprendizaje y al final, opera a partir de los contenidos, habilidades, etc., asimilados.

Por otro lado, la mediación no sólo es cognitiva. También se interpone entre enseñanza y resultados del aprendizaje una mediación afectiva (de tipo simbólico y relacional).

Para la mejora de la enseñanza es fundamental destacar este papel proragonista del alumno en su aprendizaje. Y eso no solo porque al sentirse protagonista mejorará su rendimiento (teorías del «locus of control») sino porque, en cualquier caso, el alumno interviene como «causa próxima» de su propio aprendizaje, algo que resulta imposible de sustituir por las estrategias de enseñanza por elevado que sea su control el de eficacia.

Esta orientación se ve, además, especialmente reforzada, por los planteamientos cognitivistas en los que se han basado las actuales propuestas curriculares españolas. Como señalan Weinstein y Mayer (1986) el modelo cognitivo trae consigo tres cambios importantes en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber .

a) en lugar de ver al alumno como alguien que graba pasivamente los estímulos que el profesor le presenta, se ve el aprender como un proceso activo que ocurre dentro del alumno y que es influido por el aprendiz.

b) en lugar de ver los resultados del aprendizaje como algo que depende principalmente de lo que el profesor presenta o hace, se ve tal resultado como algo que depende tanto de la información que el profesor presenta como del proceso seguido por el aprendiz para procesar tal información.

e) por tanto se configuran dos tipos de actividad que condicionan el proceso de aprender, las estrategias de enseñanza (cómo se presenta el material en un tiempo y en una forma determinada) y las estrategias de aprendizaje (cómo el aprendiz a través de su propia actividad organiza, elabora y reproduce dicho material).

El aprendizaje es pues, en sentido estricto, una actividad de quien aprende y sólo de él. Pero siendo eso cierto no lo es menos el hecho de que, en un contexto didáctico, el aprendizaje es efecto de un proceso vinculado a la enseñanza y, por tanto, al profesor/a que la desempeña. Por eso las modernas tendencias didácticas insisten en la necesidad de orientar el proceso de aprendizaje hacia la «autonomía del sujeto». En el aprender a aprender radica ese equilibrio entre enseñanza y aprendizaje al que he venido refiriéndome repetidamente. Esa es también la dirección que deberán ir adoptando las futuras innovaciones en la enseñanza.

En fin, volviendo a los buenos deseos explicitados en la introducción de este texto, quisiera suponer que alguna de las ideas y referencias traídas a cuenta puede serles útil a la hora de revisar y reorientar, si fuera preciso, los procesos de enseñanza que estén llevando a cabo.