

Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje

por Miguel Á. ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

Creo que nadie discutiría la afirmación de que en la actualidad nos hallamos inmersos en una cultura escolar claramente centrada en la enseñanza. Resulta, por tanto, muy conveniente remover un poco las aguas de lo convencional para abrir el paso a otras posibilidades.

«The shift from teaching to learning», fue el título de un número monográfico reciente de la revista *Higher Education in Europe* y en ella se recogía la honda preocupación existente en la actualidad por los desajustes que produce un tipo de acción docente poco sensible a las necesidades de los alumnos y más próxima a las exigencias de las disciplinas y los programas.

Buena parte de los problemas de la enseñanza secundaria y también de la universitaria tienen mucho que ver con esta forma convencional de aproximarse al conocimiento tomando siempre como referente prioritario las exigencias de los programas. Y como eso se

hace cada vez más difícil en un contexto en el que se multiplican los contenidos disciplinares, se incrementa la heterogeneidad de los alumnos y se diversifican sus necesidades e intereses, todo el Sistema Escolar chirría y se desajusta: *«el nivel de los estudiantes ha bajado de forma muy preocupante»*, se dice, *«así es imposible llevar a cabo una enseñanza acorde con los programas y las expectativas marcadas para esta etapa de la escolaridad»*.

El problema al que nos enfrentamos en este contexto es doble:

a) Estamos, ciertamente, en un debate de tipo filosófico profundo sobre el papel de la escuela y de los profesores en la enseñanza y el desarrollo de los alumnos.

¿Tiene sentido realmente este planteamiento («la docencia orientada al aprendizaje») o se trata, una vez más, de un mero juego de palabras?; ¿es eso (el apoyarse en el aprendizaje más que en la enseñanza) lo que debe hacer un

profesor?; ¿en qué medida estos planteamientos están destruyendo la calidad y el nivel de la enseñanza y perjudicando, de paso, a los alumnos más brillantes?; ¿qué sentido tiene una escuela «pastoral» (orientada a la protección y apoyo de los estudiantes) si después la vida es competitiva y es allí donde los alumnos han de demostrar su valía y el valor de lo que han ido aprendiendo durante su escolaridad?.

¿Significa eso (el haber reconocido la importancia básica del «aprender») que ya no se ha de dar importancia a los programas y sus exigencias?; ¿se trata de convertir la enseñanza en orientación y eliminar cualquier mecanismo de evaluación y control de los aprendizajes de los alumnos?

b) La segunda cuestión nos lleva a los elementos técnicos de este tipo de proposiciones. Aún cuando podamos tener claro, como resultado del debate en el punto anterior, el *qué* y el *por qué* de esa didáctica orientada al aprendizaje, siempre quedará pendiente la historia de *cómo* llevarla a cabo.

No es, como resulta evidente, una cuestión fácil. Las sucesivas aproximaciones a la problemática de la enseñanza han solido venir marcadas por las particulares características de quienes las protagonizan. Psicólogos y pedagogos tendemos por lo general a remarcar la importancia de los procesos de aprendizaje y a pasar bastante por alto los contenidos disciplinares que los nutren. Los profesores, sobre todo cuando son especialistas en alguna de las áreas disciplinares, priorizan los contenidos de las materias y se muestran reacios a

supeditarlos a las condiciones y ritmos personales de los estudiantes.

Afortunadamente, en los últimos años se están abriendo interesantes brechas en esa visión dicotómica (sujetos vs. disciplinas) con propuestas, que tratan de integrar ambos componentes a través de conceptos como el de «estrategias de aprendizaje», «aprendizaje significativo», etc. Uno de los planteamientos atractivos en esa dirección es precisamente el que trata de situar la enseñanza y la actuación del profesor (incluidas sus propias cualidades y competencias profesionales) en ese enfoque de *«learning centered teaching»*

Me he decidido, al final, por traer aquí algunas reflexiones con respecto a este punto. Soy consciente de que me adentro en una temática que desborda ampliamente mi propia experiencia y las condiciones de espacio que te ofrece un artículo. Tampoco pretendo desarrollar un discurso erudito basado en la revisión de trabajos anteriores. Me limitaré a presentar algunas reflexiones en torno a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

He partido de dos consideraciones:

- En mi opinión, una de las principales innovaciones metodológicas de los últimos años ha sido trasladar el centro de atención de la didáctica desde la enseñanza al aprendizaje. La capacidad de impacto de esta idea es enorme y hace posible 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. Ése es el gran reto 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 (que como puede observarse no se substraen a mi propia condición de psicólogo y pedagogo) ha resultado la siguiente estructura de este artículo:

A: La naturaleza de la nueva Didáctica: de estar centrada en la enseñanza a estarlo en el aprendizaje.

B: Los factores (cognitivos y sociales) que condicionan el aprendizaje de los alumnos y alumnas y su repercusión en las innovaciones didácticas.

C: Un a modo de conclusión.

Junto a las consideraciones más teóricas he intentado introducir algunas sugerencias prácticas siguiendo las recomendaciones del coordinador de este número de la revista. Como puede constatar, no es que se trate de un planteamiento demasiado original. Pese a todo, espero que al menos algunas de las consideraciones que ofrezco les resulten útiles.

2. Una Didáctica centrada en el aprendizaje

Desde mi punto de vista, éste es el gran reto que la enseñanza deberá asumir en la próxima década. Mudar el significado que tradicionalmente se 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 decir, ya de antemano que ésta será la principal moraleja de todas 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 cual 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 un tema y sabe explicarlo (abandonando la vieja idea de que la tarea de aprender es función exclusiva del alumno que será quién deba «buscarse la vida» hasta lograr asimilar 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 en el apo-

yo a la formación y el aprendizaje efectivo de sus estudiantes).

Pese a lo que pudiera parecer esto no significa convertir a los profesores en psicólogos o pedagogos. No se trata sólo de saber más sobre los sujetos. Se trata, eso sí, de saber de la materia pero desde una perspectiva distinta. Los pedagogos no sabemos enseñar matemáticas. Pero tampoco sabe hacerlo el matemático que vive y maneja el conocimiento matemático como algo autoreferido e inmutable. Sólo si es capaz de ponerse en la situación de quien aprende matemáticas (de quien tiene dificultad en aprenderlas) y trata de facilitar el proceso, es cuando se convertirá en buen profesor de matemáticas. Vamos, al menos eso es lo que creo yo.

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 esa 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 (y más aún si ni siquiera lo poseen), 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 ese «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 el marco de referencia de nuestro compromiso como docentes. 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 [1] 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 ídolo) 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 serles 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 interesantes que se han llevado a cabo en la formación de los profesores durante los últimos años ha sido, precisamente, la elaboración de «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 incluídas en su materia. Y así, combinando las exigencias de su materia con las características de sus alumnos, estaban en buenas condiciones para prever el tipo de ayuda que les pudiera resultar interesante para comprender mejor los aspectos fundamentales de los temas que habrían de trabajar (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 facilitarlo. Ése 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 negra»: 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 de aprendizaje para proyectarlos sobre el desarrollo de nuestras clases.

Davies (1998, 107) [2] se ha atrevido a concretar ese cambio entre una docencia orientada a la enseñanza con las nuevas propuestas de orientación al aprendizaje. En síntesis su propuesta es la siguiente:

Docencia orientada a la enseñanza	Docencia orientada al aprendizaje
a) una predominancia metodológica de actuaciones en relación a grandes grupos, tanto en lo que se refiere a las clases, seminarios, laboratorios y trabajo en la biblioteca, etc.	a) énfasis en los métodos de diseminación y comunicación
b) cursos que vienen fijados de antemano en su mayor parte (aunque algunas veces pueden incorporar diversas opciones, también predeterminadas)	b) tamaño medio de las clases
c) horarios basados en grupos-clase, con tiempos comunes de inicio y fin de las actividades.	c) capacidad para determinar la cantidad del currículum que debe ser enseñado
d) supremacía de una estructura de disciplinas individuales en el currículo (lo que podría denominarse la tiranía de las disciplinas individuales y sus estructura horaria particular).	d) productividad del profesorado basada en los resultados de aprendizaje de los alumnos.
	e) 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 pretende 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, etc.

Más operativa resulta la propuesta de Tate [3] 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 alumnos
- Centrada en los contenidos. - Enfatiza el saber QUÉ. - Los estudiantes trabajan individualmente, a veces incluso compitiendo entre ellos. - Los estudiantes desarrollan una fuerte dependencia de sus profesores. - Los objetivos del aprendizaje son impuestos. - Se evalúa a través de exámenes escritos. - El conocimiento se traslada de la disciplina al aprendiz. - La forma habitual de enseñanza son las lecciones magistrales. - El rol del profesor es el del experto.	- Centrada en el proceso. - Enfatiza el saber CÓMO. - Los estudiantes trabajan en grupos y equipos, colectivamente y de forma cooperativa. - Los estudiantes trabajan independientemente. - Los objetivos del aprendizaje se negocian. - Se evalúa a través de diversas técnicas. - Los estudiantes generan y sintetizan conocimiento de forma activa y a través de diversas fuentes. - Las sesiones de enseñanza son flexibles y no siempre se llevan a cabo en la clase. - 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 cen-

trar 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 Bournier y Flowers [4] insisten, por su parte, en la necesidad de desarrollar «estrategias de aprendizaje auto-dirigido» 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 nuestra, como 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 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 (el apoyo que precisarán para lograr esos aprendizajes).

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. En ocasiones, ni siquiera estamos demasiado interesados en ello. Pero parece obvio que sin ese conocimiento todo lo demás se convierte en pura palabrería.

3. Referentes del aprendizaje aplicables a la didáctica

¿Qué aspectos o variables del aprendizaje pueden servir de referentes para el desarrollo de la enseñanza? De manera muy sucinta (y por tanto incompleta pues este tema podría dar lugar a mucho más amplias y matizadas consideraciones) creo que deberíamos insistir en las siguientes.

3.1 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 delimitan el particular *potencial de aprendizaje* de cada alumno y ponen a los alumnos en disposición de conseguirlo.

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 plantee 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. Cook y Mayer [5] 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 contruye nexos de conexión entre las unidades de información que mantienen 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). Winne y Marx [6] 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 la actualidad, sigue siendo muy abundante y fructífera la producción en este ámbito, aunque no hayan variado en exceso las habilidades o competencias básicas identificadas. Así Beltrán [7] distingue entre seis componentes relacionados en el

proceso de aprendizaje: la *sensibilización y atención* (que incluye los aspectos de activación y motivación), la *adquisición* (en la que se produce la selección y organización de los datos a aprender), la *elaboración y transformación* (en la que a través de la repetición y reconstrucción de la información ésta se va asimilando), la *personalización y recuperación* (los informaciones son hechas propias y se hacen disponibles para su uso), la *transferencia y evaluación* (el aprendiz rentabiliza su aprendizaje como nueva habilidad estratégica).

Son abundantes las obras en las que se plantean bien de forma autónoma (como aprendizajes transferibles a diversas actividades y áreas temáticas), bien de forma integrada («infusionada» la denomina Monereo [8]) en contenidos de las disciplinas.

Básicamente, creo que pueden distinguirse tres niveles de habilidad: habilidades de tipo estructural básico (percepción, memoria, atención, etc.); habilidades de tipo operacional cognitivo (en línea de lo que hoy se ha dado en denominar aprendizajes «estratégicos» que incluyen la autoregulación y la transferencia y donde vienen a confluir buena parte de las aportaciones clásicas de Piaget, Vigostki, Ausubel, Bruner, etc.), habilidades de tipo operacional práctico (en la línea de las «técnicas de estudio» o modalidades prácticas de gestión de la información, 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 [9] habla, en esos casos, de «deficiencia en la producción» (hay deficiencia en la producción, no en la habilidad). Basta con un pequeño entrena-

miento para que los sujetos incorporen la estrategia a su equipamiento. De ahí que tenga tanta importancia la acción escolar 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 y de alumnas 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 (Thorndike) [10], en el sentido de actividades iniciales y de repaso sobre el contenido a aprender (Fernández Huerta) [11]; 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 (Carrol, 1963 [12]; Berliner, 1979) [13].

En la actualidad están apareciendo perspectivas más interesantes de la actividad entendida en términos de «implicación» (*involvement*) de los sujetos en el aprendizaje (Laevers, 1994) [14]. Cualquier modalidad de aprendizaje

implica una participación activa y rica del sujeto. Aspectos tales como actividad realizada, la continuidad en la misma, el nivel cognitivo que posee, la satisfacción que produce, etc. aparecen como indicadores de la implicación efectiva de los sujetos.

Tres elementos me parece importante destacar en esta consideración de la *práctica* como condición del aprendizaje: la *consigna*, la *guía* y el *reposo*. Los tres constituyen facilitan el buen aprendizaje y constituyen, por tanto, condiciones de una buena enseñanza.

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 convirtiéndose 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. Cabe suponer, además, que se trata de informaciones que potenciarán una mejor perspectiva metacognitiva al alumno (y así se irá produciendo el «aprender a aprender» al que tantas veces nos referimos).

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 alumnos 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 nuestros 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 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 [15], en el equipo de trabajo decidimos establecer tres niveles de guía en las diversas habilidades y procedimientos introducidos para 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 presen-

cia activa del alumno, o bien la realiza el alumno con una presencia activa y constante del profesor 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. 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 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 que se le 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 este 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 estudian-

tes 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 afirmarlo.

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.

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.

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 vayan 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 *ritornello* en el que se avanza y se retrocede para poder 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, puede traer 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* 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 desarrollaban 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 conseguirlo. Al final, efectivamente, unos antes y otros algo después pero todos lo lograron. 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 la 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 pero luego 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* por parte de 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 «entienden» (en el doble sentido de «cómo entienden») y «cómo entienden que deben entender») el trabajo a realizar. Nuevamente volvemos al tema

de las consignas o explicaciones previas sobre el sentido de las tareas de aprendizaje que se les proponen.

Un famoso trabajo de Anderson [16] 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 completar la página) que a hacerlo bien. El objetivo esencial, en el pensamiento de los alumnos, parecía ser el de «completar» la tarea que el profesor les había puesto más que el de «comprenderla».

Ésta es, sin duda, una observación común en la mayor parte de las clases. Anderson recoge en su trabajo comentarios de unos 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 tra-

bajo a las características de la tarea y para evaluar la propia tarea). Pueden avanzar con los «faroles apagados» por largos tramos 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:

— la percepción de la tarea incluye, en primer lugar, el entender adecuadamente la demanda (qué se nos pide y qué propósito tiene lo que se nos pide) y anticipar mentalmente un posible itinerario de resolución de la misma. Esa clarividencia del proceso a seguir tiene mucho que ver con las experiencias previas y con la «guía didáctica» suministrada anteriormente. En caso contrario se produce una situación de incertidumbre que suele perjudicar más a los alumnos menos capaces y motivados.

— la percepción de la tarea incluye, en segundo lugar, la consciencia sobre la acción que se está llevando a cabo, una vez que la tarea se ha iniciado. Podemos incluir también aquí la valoración que el sujeto hace del resultado logrado (sea un nuevo conocimiento o un producto tangible).

En el primer caso estamos hablando de cómo el aprendiz entiende lo que ha de

hacer (percepción anticipada de la tarea), en el segundo de cómo ve y valora lo que está realmente haciendo (percepción de la propia actuación). En ambos casos estamos hablando de condiciones básicas para un buen aprendizaje. En ambos casos estamos hablando de aspectos que tienen que ver con la forma en que los profesores organicemos el contexto y los procesos de enseñanza-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 el aprendizaje (guiar el proceso personal de adquisición y asimilación de los nuevos significados y habilidades por parte de los alumnos).

La investigación sobre los procesos de aprendizaje tiende a confirmar que, en general, los propios aprendices no sólo son conscientes de su particular estilo de aprender (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 qué tales habilidades influyen en su rendimiento.

Esta capacidad metacognitiva está pre-

sente 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 metacognitivo. 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.

Y dos cosas más cabría apuntar aquí:

a) el grado de percepción que los estudiantes tienen y su capacidad para relatar sus estrategias (esto es el nivel de conciencia respecto al tipo de estrategias que ponen en marcha) correlaciona positivamente con el nivel de rendimiento obtenido (Peterson y Swing [17]; Peterson, Swing, Stark y Wass [18]).

b) la forma en que los estudiantes perciben las estrategias a utilizar no siempre coincide 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 (Winne y Marx [19]).

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 [20]).

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 profesores y alumnos.

La obra de Roshental y Jacobson [21] 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 [22] que la tendencia a *agrupar* («chunking») es uno de los mecanismos a través de los que los profesores intentamos neutralizar la complejidad y di-

versidad 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 atentos de los distraídos, a los «buenos» y obedientes de los «malos» e indisciplinados. Y 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 (véase Weinstein [23] 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 (les conceden ciertos privilegios).

Se ha encontrado también, en niños y niñas 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 estu-

diente. Resumiendo diversos estudios sobre el tema, Wittrock [24] 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 trabajo (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, atentos, 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 Álvarez) [25].

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) [26]:

- 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 positivos 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.

No queda lejos esta problemática de la situación que narran en la actualidad los profesores (sobre todo los que trabajan en la etapa de la ESO) con respecto a sus clases: los grandes problemas que tiene para mantener el control de la clase frente al reto constante de alumnos provocadores y poco motivados.

Uno de los aspectos más preocupantes de esta situación tiene que ver, desde mi punto de vista, con esta cuestión de las expectativas. Siendo como son extremadamente críticos los profesores con respecto a sus alumnos, es seguro que su relación ha de estar fuertemente saturada de mensajes (explícitos o implícitos) de descalificación: «no sirven para estudiar», «no deberían seguir en el colegio», «no hacen sino crear problemas y perjudicar a los buenos alumnos», etc. Parece un intercambio

de expectativas muy problematizador y del que, a buen seguro, cuesta mucho salir.

Algo parecido va a suceder, si se llega a poner en marcha, con la diversificación de los alumnos en clases de diversos ritmos (los más adelantados en las clases de listos y los más retrasados en clases de lentos). Lo que dicho proceso diferenciador supone de «etiquetaje» y de mensaje descalificador habrá de provocar sin duda efectos negativos sobre sus expectativas. Ya veremos si a la larga no es peor el remedio que la enfermedad.

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 en función de relaciones diádicas profesor-alumno) que al conjunto de una clase o un grupo (Wittrock). Dentro de un mismo grupo los estudiantes responden de manera muy diversas a las expectativas del profesor, a su 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 distintos tipos 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 unas modalidades de relación a base de aproximaciones sucesivas).

Este sentido individual de la influencia no anula, de todas 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 que se nos plantea como profesores estriba en saber adoptar una distancia crítica respecto a nuestros propios patrones de relación con los alumnos de la 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) [27]. Expectativas que con frecuencia suelen cortocircuitarse y a generar procesos de «puntuación relacional» contradictorios: «como esperan menos de mí rindo menos y al rendir menos confirmo que no se puede esperar mucho de mí» [28]: tercer axioma de la comunicación).

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

6) La dinámica atribucional del proceso de enseñanza-aprendizaje condiciona el desa-

rollo de dicho proceso en la medida en que la propia motivación para la participación y el rendimiento adquiere «sentido» en función de a qué se atribuya la causa del propio éxito o fracaso. Así pues, los procesos de atribución se asientan sobre tres 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 más capaces de discriminar y de establecer relaciones de conexión entre las tres. 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 imprevisible y que le tiene una manía inmisericorde desde hace bastante tiempo. O el otro o la otra que asumen resignados su fracaso porque entienden que él o ella no valen para eso y que no serían capaces de hacerlo bien por mucho que se esforzaran (lo viven 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 es muy inteligente), bien al es-

fuerzo 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 sí 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 «causa-

lidad» en términos de Weiner [29]) 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.

Wittrock [30] señalaba 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 ejemplo su habilidad, suerte u otra gente».

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 [31] señalaban que las medidas de *locus of control* predicen mejor el rendimiento académico que las medidas de inteligencia) y, por el otro que es el que aquí nos interesa destacar, por lo que sugieren-implican de procesos de intervención didáctica. Esa Didáctica que estamos situando como puesta a disposición del aprendizaje.

Las consecuencias para la didáctica son obvias:

- 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,
- introducir procesos de metacomunicación para analizar qué tipo de lectura se está realizando sobre los refuerzos, distribución de tareas, etc. que el profesor realiza,
- incorporar modalidades metodológicas basadas en contratos o acuerdos previos («compromiso de dedicación», lo han denominado algunos) en el que queden claramente establecidos los compromisos que profesor y alumno asumen para el desarrollo de la materia.

Autores como McCombs [32], Wang [33] 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* y otros centrados en el tiempo que el

alumno se entregaba a la tarea (*time on task*) 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 [34] 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 (*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.

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 alum-

nos sitúan entre enseñanza y aprendizaje y a la que hay que prestar la correspondiente consideración desde la Didáctica. A nivel práctico junto a estrategias cognitivas 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. (Fernández Huerta [35]). 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 [36]).

- 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, de 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 [37]).

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

3.2. Referentes sociales del aprendizaje

Como ya quedó recogido en el encabezamiento de las dimensiones cognitivas, el 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 posmodernas 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 reduci-

do, 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:

3.2.1. El origen familiar como «contexto de condiciones» para el aprendizaje

No cabe duda de que uno de los aspectos fundamentales por su influencia en 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 problemas que ésta plantea.

El famoso «Informe Coleman» [38] de los años 60 trató de justificar, en EEUU, que en realidad la escuela, fuera cual fuera su calidad, apenas si influía en el provenir 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 sociolingüísticos en los resultados del aprendizaje. Todavía hoy día en Galicia, por ejemplo, el debate sobre cultura rural - cultura urbana y sobre código lingüístico gallego frente a castellano formaría parte de ese mismo enfoque: 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 sí quisiera resaltar aquí es la enorme relevancia del que podríamos denominar *triángulo del rendimiento*:

Rendimiento escolar = sujeto + familia + profesor o institución escolar.

Dicho en palabras sencillas: cuando las tres condiciones se dan en grado óptimo (los estudiantes 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 vectores 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 es-

cuelas 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 alumnos 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 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 hallan en posiciones deficitarias.

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

- cuanto menor sea el apoyo y guía del aprendizaje por parte del profesor mayor habrá de ser el de la familia (para compensarlo).
- cuando ni profesor ni familia funcionan bien como guías de su aprendizaje, todo el peso del rendimiento queda en manos del propio sujeto. Su desarrollo escolar dependerá exclusivamente de su capacidad para autogestionar su aprendizaje.

- los profesores a título individual son incapaces de neutralizar los efectos de las 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 serie de dispositivos y medidas de la institución que permitan ir afrontando el tema antes de 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 especiales.
- mayor nivel de acompañamiento y guía 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 esa interacción entre compañeros 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 na casa* han tenido una notable incidencia positiva en este sentido (Ferradás [39]).

3.2.2. 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 quienes 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 «en soledad» resultan deficitarios de oportunidades de interacción, lo que acaba empobreciendo las propias oportunidades de aprendizaje. Los sujetos acaban dependiendo de su propio bagaje experiencial y co-

rren el riesgo de ir desarrollando un sistema de aprendizaje excesivamente endo-gámico (sin la posibilidad de contrastar las 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.

3.2.3. La importancia del feed back en los procesos de aprendizaje

Uno de los componentes «sociales» de los procesos de aprendizaje tiene que ver con las virtualidades de la *retroalimentación* suministrada desde fuera del propio proceso y en el marco de esta interacción a la que me estoy refiriendo.

El *feed back* puede ser suministrado por el profesor, por los compañeros, por la familia, 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 vivenciar 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. Ésta se ve condicionada por el particular procesamiento individual que los alumnos hacen de ella. De hecho, se lograrán unos efectos u otros en función de cómo los alumnos los perciban y les den «sentido» personal.

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 y 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 [40] realizó en su día 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 pro-

ceso 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 [41]). La 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 (Morine-Dershime [42]).

4. A modo de epílogo

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 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 protagonista del alumno en su aprendizaje*. Y eso no solo porque al sentirse protagonista mejora 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 nivel 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 [43] 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.

c) 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 que la desempeña.

Y esta consideración nos sitúa ante el reto más importantes que los profesores vamos a tener que asumir: ser capaces de trascender nuestra propia posición, nuestros conocimientos y nuestras experiencias personales para *ponernos en el lugar del alumno que aprende*. Frente al profesor de *piñón fijo* que repite su disciplina año tras año y al margen de cuales sean las particulares circunstancias de los alumnos con los que trabaja, debemos recuperar la metáfora del *piloto* (el *kibernetés* griego) que va acomodando la marcha de la nave a las diversas circunstancias del tiempo, oleaje, condiciones del viaje, tipo de pasaje, etc. Un colega y amigo de la Universidad de Lovaina, Ferre Laevers, identifica esta cualidad docente como «*intuición*» didáctica y trata de desarrollarla como una de las competencias básicas de los docentes. En definitiva, se trata de esa capacidad de los buenos docentes para comprender simultáneamente la lógica del proceso que trata de enseñar y la lógica del proceso que están siguiendo sus alumnos a la hora de aprenderlo. Es desde esa percepción en simultáneo que se puede ayudar al alumno a descubrir por él mismo las dificultades.

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 ense-

ñanza y aprendizaje al que se refiere el título de esta reflexión. Ese es, a su vez, el gran reto de la Didáctica y de los didactas.

Dirección del autor: Miguel Á. Zabalza Beraza. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Sur s/n. E-15706 Santiago de Compostela, España. E-mail: zabalza@usc.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 24.VI.2000

Notas

- [1] POSTMAN, N. y WEINGARTNER, Ch. (1973) *La enseñanza como actividad crítica* (Barcelona, Fontanella).
- [2] DAVIES, J. L. (1998) The Shift from Teaching to Learning: Issues of Staffing Policy for Universities in the Twenty-first Century, *Higher Education in Europe*, XXIII:3, pp. 307-315.
- [3] TATE, A. (1993) Quality in Teaching and the E of encouragement of enterprise, en ELLIS, R. (ed.) *Quality Assurance for University Teaching* (Buckingham, Open University Press).
- [4] BOURNER, T. y FLOWERS, S. (1998) *Teaching and Learning Methods in Higher Education: a Glimpse of the Future* (London, Society for Research into Higher Education)
- [5] COOK, T. D. y MAYER, R. E. (1983) Reading strategy training for meaningful learning from prose, en PRESSLEY, M. y LEVIN, J. (eds.) *Cognitive Strategy Training* (New York, Springer-Verlag).
- [6] WINNE, P. H. y MARX, R. W. (1982) Students' and Teachers' views of thinking processes for classroom learning, *Elementary School Journal*:82, pp. 493-518.
- [7] BELTRÁN, J. (1993) *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis).
- [8] MONEREO, C. (1999) El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje: niveles de intervención, pp. 357-373, en POZO, J. I. y MONEREO, C. (coords.) *El aprendizaje estratégico*. (Madrid, Santillana, Aula XXI).
- [9] FLAVELL, J. H. y otros (1970) Developmental Changes in Memorization Processes» *Cognitive Psychology*, 1, pp. 887-897.
- [10] THORNDIKE, E. L. (1932) *The Fundamental of Learning* (Columbia, Teachers College Press).
- [11] FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974) *Didáctica* (Madrid, UNED).
- [12] CARROL, J. B. (1963) A Model for School Learning, *Teachers College Record*, LXIV:8, pp. 723-733.
- [13] BERLINER, D. C. (1979) Tempus Educare, en PETERSON, P. L. y WALBERG, H. J. (eds.) *Research on Teaching* (Berkeley, McCutchan).
- [14] LAEVERS, F. (1994) The innovative project Experiential Education and the definition of quality in education, pp. 159-174, en LAEVERS, F. (de.) *Defining and assessing quality in Early Childhood Education* (Leuven, Leuven University Press).
- [15] EQUIPO ESPACIO-SOCIEDAD (2000) *Materiales Didácticos para Conocimiento del Entorno* (Madrid, Magisterio Español).
- [16] ANDERSON, L. W. (1984) *Time and School Learning*. (London, Croom Helm).
- [17] PETERSON, P. L. y SWING, S. R. (1982) Beyond time on task: students' reports of their cognitive processes and affective thoughts during classroom instruction (Montreal, AERA: paper, annual meeting 1982)
- [18] PETERSON, P. L. et alii (1983) Students' reports of their thought processes during direct instruction, *Elementary School Journal*, 82, pp. 481-491.
- [19] WINNE, P. H. y MARX, R. W. (1983) *Students cognitive processes while learning from teaching*. (Burnaby, Simon Fraser University Press)
- [20] TRILLO, F. (1986) *Análisis del fracaso escolar: autoestima, atribución y desamparo aprendido* (Santiago de Compostela, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar: tesis doctoral).
- [21] ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom*. (New York, Rinehart and Winston). Traducción española (1980): *Pygmalion en la Escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. (Madrid, Marova).
- [22] DOYLE, W. (1977) Learning the Classroom Environment: an ecological analysis, *Journal of Teacher Education*, XXVIII:6, pp. 51-55.
- [23] WEINSTEIN, R. S. (1983) Student Perception of Schooling, *Elementary School Journal*, 63:4, pp. 287-312.

- [24] WITTRICK, M. C. (1986) Students' Thought Processes, en WITTRICK, M. C. (dir.): *Handbook of Research on Teaching* (New York, MacMillan).
- [25] ÁLVAREZ NÚÑEZ, QUINTÍN (1998) A pragmática da comunicación e a interacción profesor-alumno na aula: análise e evolución do control relacional (Santiago de Compostela, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar: tesis doctoral).
- [26] COOPER, H. (1979) Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence, *Review of Educational Research*, 49, pp. 389-410.
- [27] MEAD, G. H. (1972) *Espíritu, Persona, Sociedad* (Buenos Aires, Paidós).
- [28] WATZLAWICK, P. y otros (1980) *Teoría de la comunicación humana* (Barcelona, Herder).
- [29] WEINER, B. (1975) A theory of motivation for some classroom experiences, *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- [30] WITTRICK, M. C. (1986) Students' Thought Processes, p. 304, en WITTRICK, M. C. (dir.): *Handbook of Research on Teaching* (New York, MacMillan).
- [31] NOWICKI, S. Jr. y STRICKLAND, B. R. (1973) A locus of control scale for children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, pp. 148-154.
- [32] MCCOMBS, B. L. (1982) Motivational skills training: helping students to adapt by talking personal responsibility and positive self-control (Montreal, AERA: paper, annual meeting 1982).
- [33] WANG, M. C. (1983) Development and consequences of students' sense of personal control, en LEVINE, J. y WANG, M. C. (eds.) *Teachers and Students Perceptions: implications for learning*. (Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum).
- [34] LAEVERS, F. (1997) Assessing the Quality of Childcare Provision: "Involvement" as Criterion, pp. 151-166, *Researching Early Childhood*, III (Göteborg, Göteborg University Press).
- [35] FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974) *Didáctica* (Madrid, UNED).
- [36] BOKER, J. R. (1974) Immediate and delayed retention effects of interspersing question in written instructional passages, *Journal of Educational Psychology*, 66, pp. 96-98.
- [37] WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986) The Teaching of Learning Strategies, pp. 315-327, en WITTRICK, M. C. (Dir.) *Handbook of Research on Teaching* (New York, MacMillan).
- [38] COLEMAN, J. S. et alii (1966) *Equality of Educational Opportunity*. (Washington, D. C., Government Printing Office).
- [39] FERRADÁS, L. (1998) Avaliación da calidade do programa Preescolar na Casa (Santiago de Compostela, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar: tesis doctoral).
- [40] BROPHY, J. E. (1981) Teacher Praise: a functional analysis, *Review of Educational Research*, 51, pp. 5-32.
- [41] WITTRICK, M. C. (1986) Students' Thought Processes, en WITTRICK, M. C. (dir.): *Handbook of Research on Teaching* (New York, MacMillan).
- [42] MORINE-DERSHIME, G. (1982) Pupils perception of teacher praise, *Elementary School Journal*, 62, pp. 421-434.
- [43] WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986) The Teaching of Learning Strategies, pp. 315-327, en WITTRICK, M. C. (Dir.) *Handbook of Research on Teaching*. (New York, MacMillan).

Summary:

Learning-centered teaching strategies.

This article stress the need of moving teaching strategies from curricular contents to one more learning-based approach. One of the main challenges teachers have to assume in the current conditions of schooling is just to become supporters of the student's processes of learning.

Starting from the meaning of the *learning-based teaching* as a general referent for didactics, nine factors influencing learning processes are ana-

lysed: *personal abilities, practice, task perception of learners, expectations, attribution, attention, context conditions, choral learning and feed-back*. The first belong to the cognitive level and the last three to the social context of learning processes. All of them offer important knowledge for teachers to be the central resource for improving learning.

KEY WORDS: Learning-centered teaching, learning processes, teaching, cognitive conditions for learning, social conditions for learning, didactics, learning strategies, teaching strategies, expectations, choral learning.