



## Reflexión sobre la práctica

### Insatisfacción por el rendimiento académico del alumno

Las deficiencias, tanto en el esfuerzo como en el conocimiento, del rendimiento académico utilizadas para justificar la LOCE ha conducido a nuestro claustro, en último término, a cuestionarnos los hábitos rutinarios (por lo de costumbre) de nuestra práctica docente. Esta reflexión nos ha servido para recordar el significado, “tal vez olvidado”, de la palabra que nos identifica: maestros. La desmotivación del alumno, el desconcierto de la familia en cuanto a sus responsabilidades, la relajación social de los valores, las hipotéticas maldades de la LOGSE no son suficientes para justificar esta situación. La cultura del esfuerzo emana de nuestra práctica más que de ninguna otra fuente.



Cuando a principios de curso nos planteábamos la realización de la Programación General Anual (PGA), como en situaciones anteriores, volvió a aparecer el fantasma de nuestra insatisfacción al valorar el rendimiento académico del alumnado. Pero en esta ocasión, a los condicionantes ajenos a nosotros, y centrados en el propio alumno y en la dejación de funciones por parte de la familia, se unió la potencial influencia de nuestras actividades de enseñanza: algo hacemos, o no hacemos, que provoca que el alumno, a medida que avanza en su escolarización, vaya mostrando deficiencias muy significativas en su aprendizaje; algo que no percibimos habitualmente hasta el tercer ciclo de Educación Primaria.

Esta reflexión motivó la inclusión en la PGA, como actuación para el presente curso y para ser afrontada por todo el profesorado, de “impulsar actuaciones para mejorar el rendimiento académico del alumnado”. Bajo la nueva perspectiva nos proponíamos efectuar un diagnóstico de la forma en que los alumnos se enfrentan a las distintas tareas de aprendizaje antes de elaborar una respuesta edu-



cativa. Conscientes de la incuestionable influencia de los condicionantes sociales, familiares y curriculares, decidimos centrar nuestro análisis en el alumno y en la práctica docente, factores estos en los que tenemos una influencia más directa y definida.

### REFLEXIÓN / DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

Asumido el problema y definidos los campos de actuación prioritarios, ¿cómo iniciar nuestra intervención?, ¿qué instrumentos utilizar para conocer con mayor precisión y detalles las causas de nuestra insatisfacción? Realizar el diagnóstico de la situación requería reflexionar tanto sobre la actividad diaria del alumnado, como sobre nuestras expectativas y nuestra manera de intentar alcanzarlas en la práctica diaria.

Recurrimos para ello a dos documentos institucionales internos: el Proyecto Educativo de Centro

(PEC) y el Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC). El primero recoge, en su epígrafe Señas de Identidad, principios de una escuela idónea, nuestras expectativas sobre el proceso y el estilo de aprendizaje de los alumnos; el segundo, cuestionarios sobre el estilo de aprendizaje y motivación para aprender (véase cuadro 1) y el contexto escolar: aula, para realizar la “evaluación del alumno en el contexto de enseñanza-aprendizaje”. En esta tarea de reflexión y diagnóstico participó todo el claustro: a la situación final se llegaba, tal vez, porque los procedimientos de enseñanza utilizados a lo largo de la escolaridad del alumno, sin querer, la provocaban.

La siguiente decisión adoptada fue la de centrar nuestra atención en las percepciones mayoritarias dentro del claustro como una manera de posibilitar el consenso de la posterior respuesta. Al mismo tiempo, optamos por expresar las conclusiones en términos de necesidades, como paso previo a hacerlo en función de las acciones que el alumno ha de realizar (véase cuadro 2).

Se iniciaba en estos momentos la reflexión personal sobre nuestra propia práctica docente. El objetivo era precisar cuáles debían ser las características de nuestra intervención en el proceso de enseñanza para conseguir que el alumno realice las acciones deseadas. Ante los términos expuestos en el cuadro 2, la primera reacción fue la de preguntarnos: ¿dónde está el problema? ¿Por qué sentimos insatisfechos? ¿No es eso lo que hacemos habitualmente? ¿No son acaso enunciados que se corresponden casi literalmente con los contenidos procedimentales o principios metodológicos de cualquier proyecto curricular? Ahora bien, si los convertimos en resultados literales de la evaluación, en enunciados negativos, el panorama se ensombrece: “no utiliza el error como fuente de aprendizaje”, “no sabe focalizar la atención”, “realiza las tareas de modo irreflexivo”, “no utiliza procedimientos mnemotécnicos”, “no sabe resumir”, “no vuelve a enunciar lo que aprende sin recurrir a la reproducción literal”, “no establece relaciones entre las ideas que ha de aprender”, etcétera.

Sólo cuestionando –no nuestra actuación, sino la bondad de la misma– estaríamos en disposición de introducir las modificaciones necesarias en nuestra práctica. Modificaciones que, por otra parte, empezábamos a considerar que no deberían ser ni drásticas ni traumáticas: únicamente había que reconducir determinados tics y tomar conciencia de premisas y principios educativos (véase cuadro 3) que, tal vez por su simple lógica, presuponíamos sin cerciorarnos de su cumplimiento.

### Cuadro 1

#### ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO SOBRE EL “Estilo de aprendizaje y motivación para aprender”

1. Motivación para aprender:
  - Factores motivadores, externos o internos
  - Atribución del éxito o fracaso
  - Reforzadores
  - Ansiedad.
2. Atención
3. Adquisición de los aprendizajes:
  - Comprensión: selección, organización y elaboración de la información
  - Retención de los aprendizajes
  - Transformación de los aprendizajes
4. Control del alumno sobre las tareas de aprendizaje:
  - Antes de acometer la tarea
  - Durante la tarea
  - Después de la tarea
5. Recuperación/Recuerdo de los aprendizajes.
6. Capacidad para trasladarlos a contextos nuevos
7. Otras variables.



## Cuadro 2: QUEREMOS QUE EL ALUMNO....

<b>Motivación</b>	<p>Valore el proceso de realización de las actividades tanto como el resultado final, como la nota</p> <p>Utilice el error como fuente de aprendizaje</p> <p>Adecue su esfuerzo y su atención para obtener éxito</p> <p>Realice, sin ansiedad, actividades novedosas, creativas o imprevistas.</p>
<b>Adquisición de conocimientos</b>	<p>Aprenda a focalizar la atención</p> <p>Identifique las parte más (y menos) importantes (Jerarquización de contenidos)</p> <p>Se habitúe a “llamar” a los conocimientos previos</p> <p>Establezca relaciones entre los contenidos de un nuevo conocimiento, entre los nuevos y los que ya posee</p> <p>Relacione los nuevos conocimientos con otros de otras materias.</p>
	<p>Utilice procedimientos mnemotécnicos para retener la información, y no únicamente la repetición</p> <p>“Re-enuncie” lo que aprende sin recurrir a la reproducción literal</p>
	<p>Aprenda a realizar transformaciones en los aprendizajes para generalizar, concretizar, comparar, sacar conclusiones, ajustar las respuestas a las preguntas concretas, reconocer los conocimientos que se le piden en preguntas “no literales”</p>
<b>Realización de tareas</b>	<p>Antes de acometer una tarea, identifique el problema, defina sus términos y tome decisiones autónomas y arriesgadas</p> <p>Durante la realización de la tarea, aborde el problema paso a paso, y haga verbalizaciones del proceso que está realizando</p> <p>Después de la tarea, participe activamente en la corrección, analizando/evaluando sus resultados; modifique, si es preciso, su sistema de trabajo.</p>
<b>Recuerdo</b>	<p>Utilice, para el recuerdo, organizadores</p> <p>Aproveche las claves dadas en la presentación de los aprendizajes</p> <p>Aprenda a reconocer la cantidad de esfuerzo que requerirá la memorización de los aprendizajes.</p>
<b>Traslado</b>	<p>Aplique lo aprendido en la resolución de situaciones parecidas o distintas por propia iniciativa</p>

### ‘RUTINAS’ EN LA PRÁCTICA DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE

El siguiente paso fue el de precisar qué “rutinas” debíamos incorporar a la práctica docente; es decir, a las actividades que habitualmente se hacen en la clase, no necesariamente con perfecta distinción, sino más bien diluidas unas en otras: la presentación/adquisición de contenidos, la realización de tareas o ejercicios y la evaluación.

#### Presentación / adquisición de contenidos

■ Si no siempre, sí a menudo, hemos/han de recoger los contenidos en esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, cuestionarios, tablas, registros de datos... hechos por nosotros/los alumnos. No hemos de fiarnos de los que se incluyen en los libros de texto, pues no enseñan por sí mismos a hacerlo. En relación con los libros de texto, constatamos que carecen de apartados expresos donde encontrar información o ésta aparece tan esquematizada que no es posible utilizarla



### **Cuadro 3**

#### **PREMISAS Y PRINCIPIOS EDUCATIVOS**

- Las acciones que el alumno debe realizar en su proceso de aprendizaje no son inherentes a la condición humana. Deben ser aprendidas y, por lo tanto, enseñadas. Es necesario que asumamos que hemos de enseñarle a realizar esas acciones, incluso aquellas que a nosotros, no al alumno, nos parecen obvias, lógicas y simples. Y no se enseña a hacer, p. e., un resumen o una narración fantástica poniendo al alumno en disposición de hacerlo (Haz un resumen del texto que acabamos de leer), sino haciéndolo con él, indicándole los pasos o los procesos del mismo.
- La manera más natural de aprender del hombre es la imitación. Y en la escuela nosotros somos los modelos que el alumno imitará, consciente o inconscientemente, en su proceso de aprender.
- Seamos, pues, conscientemente modelos a imitar. Sabemos lo que queremos que nuestro alumno haga. Hagamos nosotros lo que queremos que él haga, y hagámoslo de manera consciente e intencionada en un proceso que, desde un control casi total de la actividad por nuestra parte y de una dependencia del alumno iniciales se llegue a una competencia y autonomía mayores de éste, pasando, siempre, por una fase de actividad compartida.
- En una actividad como la de aprender, en la que gran parte de acciones no son visibles ni perceptibles, se hace necesario que el modelo piense en voz alta, con un doble objetivo: explicitar al alumno cuál es el proceso mental que sigue cuando aprende/enseña, y convencerle de que es productivo para él que se acostumbre a hablar mentalmente consigo mismo cuando aprende.
- Se hace, así, necesario tomar la decisión consciente e intencionada de enseñar al alumno, en todas las áreas y a lo largo de la práctica diaria de enseñanza, estrategias de aprendizaje a fin de que aprenda a aprender de forma significativa, intencionada, consciente y autónoma.
- Lo cual implica, tanto para la tarea de enseñanza como para la de aprendizaje, tomar decisiones conscientes en la planificación de la actividad –antes de-, en la ejecución de la misma –durante- y en la evaluación o control de la actividad –después de-.

como texto sobre el que ejercitarse en la confección de esquemas, resúmenes, etcétera. Por otro lado, en su afán de presentar los contenidos de forma motivadora para el alumno, los epígrafes y títulos parecen más eslóganes publicitarios que enunciados con rigor científico. Todo ello nos lleva a considerar una doble posibilidad: primera, que la información que recojamos hemos de hacerla extensiva a las conclusiones de los ejercicios y actividades que puedan realizarse, y, segunda, debe traducirse a un lenguaje y estructura “científica” (sin caer en los tecnicismos).

■ En la fase de planificación (“antes de...”), hemos/han de explicitar con claridad lo que nos interesa transmitir/les interesa aprender (intentando que nuestros intereses y los suyos terminen aproximándose casi hasta la coincidencia). Perseguiríamos con este procedimiento, a base de construir un (auto)cuestionario (“¿Qué me interesa enseñar / aprender para hacer una descripción? ¿Cuál es su intención comunicativa? ¿Qué estructura tienen los textos descriptivos? ¿Qué vocabulario se utiliza en la descripción? ¿Qué recursos literarios son más apropiados para describir?...”), motivar, tomar decisiones, centrar el tema; pero también dirigir la atención hacia lo que consideramos importante en el hecho concreto del aprendizaje, además de ofrecer/construir una estructura y organización inicial del tema que podemos utilizar después para recoger la información.

■ Durante la presentación, hemos de controlar/enseñar a controlar continua y conscientemente (diálogo interno) el proceso de enseñanza/aprendizaje de acuerdo con las decisiones inicialmente tomadas, e introducir, si fuera preciso, las modificaciones oportunas.

■ Al finalizar, además de preguntarnos sobre el cumplimiento de los objetivos iniciales, debemos analizar si el proceso seguido y las decisiones tomadas han sido apropiadas y eficaces o no, para estar en disposición de repetir las o corregirlas; cuestionarnos en qué otras situaciones podríamos utilizar este tipo de procedimientos.

■ Recurrir constante y conscientemente a los conocimientos previos para establecer relaciones y encontrar puntos de anclaje en los que fijar y organizar/ordenar/colocar los conocimientos nuevos, para que podamos recuperarlos con más facilidad cuando los necesitemos. Enseñar/aprender a crear

un entramado, siempre ampliable, de relaciones entre los conocimientos nuevos con los que ya se poseen, en la misma área y en otras áreas, y entre los contenidos que son objeto de enseñanza/aprendizaje en un momento concreto.

- En clase, podemos también:
  - Exigirle/exigirnos que evite la reproducción literal. La comprensión de los contenidos debe demostrarse con el parafraseado, con la elección de vocabulario más usual, con la utilización de la sinonimia...
  - Proponerle actividades, en forma de juegos o retos relacionados con los contenidos a aprender, que pretendan el aprendizaje de reglas mnemotécnicas y la ejercitación de la memoria.
  - Exigirle/exigirnos la utilización del vocabulario específico del tema y de la materia en la retención y la recuperación de los datos.
  - Exigirle/exigirnos en las respuestas, orales y escritas, la creación de textos coherentes y cohesionados.

■ Hemos de formularles tareas que eviten las respuestas automáticas, y que generen o ayuden a la organización comprensiva de los conocimientos y dificulten la respuesta de “papagayo”. “¿Qué es una palabra polisémica? ¿Y homónima?” son preguntas de respuesta automática de “papagayo”. Sin embargo, la pregunta “¿Qué diferencia existe entre palabra polisémica y homónima?” requiere relacionar dos conocimientos y elaborar una respuesta nueva. En buena lógica, hemos de exigirles esas respuestas y no aceptarles las automáticas: no podemos aceptar como buenas las definiciones de palabra polisémica y de palabra homónima como respuesta a la pregunta “¿Qué diferencia...?”.

■ Es fundamental que el alumno se dote de estructuras y esquemas que, utilizados en la organización y recogida de información de determinados contenidos, sean aplicables a contenidos similares. Por ejemplo, si al estudiar el sustantivo dividimos su análisis en tres partes (definición, características formales y clases) y a la primera de esas partes la subdividimos en otras tres, este mismo “esqueleto” me/le sirve, con ligeras variaciones, para las otras clases de palabras. Si el alumno se apropia de estos armazones, se beneficiará significativamente en sus tareas de memorización y recuerdo, además de estar predispuesto al establecimiento de relaciones entre los conocimientos, a la memorización comprensiva, en definitiva.

■ Hemos/han de tomar conciencia de que el instrumento utilizado para recoger la información (esquema, resumen, cuadro sinóptico, mapa conceptual) no es un fin en sí mismo ni, por tanto, todo lo que hay que estudiar. Es un procedimiento utilizado con



dos intenciones: en la presentación/adquisición del conocimiento, para jerarquizar y organizar las ideas que lo componen, y en la recuperación y el recuerdo, para usarlo como activador de relaciones en el diálogo continuo con uno mismo.

#### Realización de tareas o ejercicios

■ Cualquier actividad que planteemos al alumno debe estar perfectamente definida para evitar que la interprete de manera distinta a como inicialmente deseábamos. Si le pedimos: “Hazme un dibujo de tu familia”, cualquier dibujo que realice, incluso el más esquemático y pueril, resolverá para él el enunciado (y no merecerá sanción). En cambio, si le solicitamos: “Haz un dibujo de tu familia representando la figura humana lo más realista posible. El conjunto tiene que estar realizando alguna actividad; no puede ser una suma desligada de figuras”, la actividad no estará resuelta con la representación esquemática de distintas figuras humanas.

■ Antes de empezar la tarea:

- Hemos de convertir en un hábito la comprobación de que el alumno ha comprendido lo que se le está pidiendo que haga, aunque parezca la cosa más obvia. La finalidad de la tarea debe ser la misma para nosotros que para él. De esta manera podremos reconocer con más exactitud las causas de una posible incorrecta realización (ausencia de estrategia, interpretación inadecuada a pesar de utilizar procedimientos correctos...) e intervenir para encontrar la solución.

- No hemos de dejar sólo al alumno ni siquiera en el supuesto de enunciar con detallada precisión la actividad a realizar. Hemos de enseñarle a poner en marcha las habilidades (observar, comparar, ordenar, clasificar, representar, retener, recuperar, interpretar, deducir, evaluar, transferir, memorizar...) adecuadas



a cada tipo de demanda. También, a reconocer el tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) a que hace referencia la tarea, a planificar la respuesta estructurándola en fases o partes.

■ Durante la ejecución del ejercicio, además de ayudarle/habituarse a controlar los pasos y el procedimiento de su realización, es fundamental exigirle/concienciarle de la necesidad de utilizar las herramientas y ayudas que tiene a su alcance: libro de texto, lugar donde ha recogido la información, el maestro (como guía, nunca como “chivato” de la respuesta), el diccionario, etcétera.

■ Después de la tarea, el alumno debe participar activamente en la corrección de la misma. Para ello:

- Hemos de crear en él el hábito de considerar el ejercicio no como una manera de demostrar lo que sabe, sino como otro medio más de aprendizaje que puede proporcionarle más conceptos, más procedimientos, nuevos puntos de vista, el descubrimiento de errores en la interpretación de los contenidos, nuevas relaciones; y por esto mismo, el hábito de considerar que no lo ha terminado hasta que no ha sido corregido activa y deliberadamente.

- Hemos/han (por igual) de desdramatizar el error: durante la realización de los ejercicios se está en proceso de aprendizaje, entrenándose; el error tendrá repercusión cuando el alumno deba demostrar lo que se le supone que sabe.

- Es el momento de aprender del error, no de impartir/recibir un “castigo”: le hemos de mostrar de la forma más clara posible dónde se ha producido el fallo y a qué se ha debido. De esta reflexión debe surgir/exigir, como hábito, la decisión de modificar el proceso seguido en situaciones parecidas. De poco vale que al alumno que ha formado, usando la lógica, el adjetivo marfilino a partir de marfil, le indique-

mos que podría haber evitado el error usando el diccionario adecuadamente si en otro ejercicio similar vuelve a realizarlo sin consultarlo.

- Hemos de incentivarlos para que tomen notas en todo este proceso, tanto de los aciertos (por su valor reforzador) como de los errores (más que para resolverlos, para explicar el fallo), para que utilicen los ejercicios, y sus correcciones, en el estudio.

### Evaluación

■ Cualquiera que sea el procedimiento, el instrumento y el concepto que utilicemos de evaluación, el alumno ha de tener la constancia de que no sólo se evalúa lo que sabe, sino también cómo lo sabe y lo que sabe hacer.

■ Además, en los informes de evaluación que él y/o su familia reciben, en la “nota”, debe de reconocer la influencia de cómo lo sabe y lo que sabe hacer. Si evaluar únicamente con actividades de repetición favorece un aprendizaje mecánico y repetitivo, no evaluar ni repercutir en el informe de evaluación las estrategias y los procedimientos de aprendizaje del alumno, además de confundirle, pues predicamos una cosa y le pedimos otra, le llevará a pensar que, en el fondo, éstos no son tan importantes, que lo que en verdad interesa es el saber, bastante más que el saber hacer.

### A MODO DE CONCLUSIÓN

Estamos ahora en el momento de reajustar nuestra actividad de aula y de ir evaluando día a día la influencia que las nuevas rutinas puedan tener en el aprendizaje de los alumnos, a sabiendas de que se inicia un proceso lento de sustitución de unos hábitos por otros.

Me asoma una duda. Al leer la propuesta de actuación, podemos volver a sentir que nuestra práctica ya se caracteriza, si no en su totalidad, sí en gran parte, por estos principios. Y la percepción de que “esto ya lo hago” puede llevarnos a omitir la intencionalidad consciente de su aplicación y a no cuestionarnos: “Pero ¿cómo lo hago?”.

■ Es cierto que acudo a los conocimientos previos del alumno; pero ¿con qué profundidad? ¿Le ayudo a establecer relaciones de inclusión, de proximidad, de semejanzas, de diferencias; en el fondo, en la forma; dentro de la misma materia, con contenidos de otras materias; con experiencias personales?

■ Pongo al alumno en situación de realizar muchas actividades, algunas motivadoras, lúdicas y nada rutinarias; pero ¿le enseño a obtener el concepto, el procedimiento o la actitud trabajadas? ¿Es el alum-

no consciente de mi intencionalidad al plantearle las actividades? ¿Recoge la información y se apropia de ella para utilizarla en otra situación?

■ Mis alumnos realizan varios procedimientos de recogida de información, esquemas, registros de datos, cuestionarios, mapas conceptuales, cuadros sinópticos... porque figuran como ejercicios en sus libros; pero ¿los hago yo? ¿Les ejemplifico los pasos necesarios para su realización, los procesos a realizar? ¿Les enseño cómo llegar a la idea principal, qué procedimiento es más adecuado según qué situación?

■ Me interesa que redacten bien y les propongo que escriban cuentos, descripciones...; pero ¿les muestro las diferencias entre los distintos textos? ¿Les señalo las diferencias entre el lenguaje escrito y el oral?... Y en la corrección, además de a la ortografía, ¿presto atención a la adecuación, a la coherencia, a la cohesión, a las convenciones de presentación, a los recursos estéticos? ¿Les apunto soluciones o les propongo la reelaboración?

■ Continuamente les hago ver la importancia de que sean claros y precisos cuando hablan o escriben; pero, en las actividades de evaluación, por ejemplo, ¿valoro lo que intuyo que dicen o lo que realmente dicen? ¿Doy por supuesto relaciones que expresamente ellos no han indicado? ¿Condiciono la valoración a la utilización correcta del vocabulario específico del conocimiento evaluado?

Estas reflexiones, que no son todas, me suscitan otras nuevas: no nos habremos quedado en tierra de nadie entre la transmisión de conceptos y la enseñanza de procedimientos, sin hacer ni una cosa ni la otra, provocando de esta manera una situación en la que sentimos que los alumnos ni saben ni saben hacer con arreglo a nuestras expectativas; si en un afán equivocado de facilitar el trabajo del alumno no habremos inhibido su iniciativa y su poder de decisión al “darle” las respuestas, en lugar de ofrecerle ayudas no explícitas e indirectas, de devolverle la pregunta con otra pregunta, de solicitarle que aclare el significado, de animarle a que tome la iniciativa razonada, de ayudarle a centrar la atención o a dividir el enunciado y la respuesta en partes y pasos; si no deberíamos reaprender las materias que enseñamos y su didáctica...

## BIBLIOGRAFÍA

C. Monereo (coord.), M. Castelló, M. Clariana, M. Palma y M.L. Pérez. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó. Serie Pedagogía. 1997.

Alfredo Marcos Marcos

C.P. San Andrés.  
Almaraz