

Estrategias eficaces en la enseñanza

Eduardo López López

RESUMEN

En este artículo subyace una concepción de la educación según la cual la familia tiene como su misión fundamental la formación de los estudiantes y la escuela el aprendizaje, siendo esencial que ambas se complementen. Para que la escuela consiga su cometido se precisan dos condiciones básicas. En primer lugar, un ambiente seguro y ordenado en la escuela y en el aula, para que se posibilite la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno, esto es, una clara meta de la escuela, un liderazgo instructivo y altas expectativas de éxito. En segundo lugar, el proceso de enseñanza en el cual se deben considerar varios aspectos. En la fase de planificación de la enseñanza, el profesor deberá clarificar lo que los estudiantes deben aprender y cómo lo va a enseñar; en el comienzo del proceso los profesores deben verificar si la entrada es adecuada; y durante el proceso se debe medir el progreso académico del estudiante, cuyos resultados han de usarse para mejorar tanto el rendimiento individual de los estudiantes como el programa de enseñanza.

ABSTRACT

In this article underlies a concept of the education according to whom the family has as her primary mission the formation of the students and the school the learning, being essential that both should be complementary. So that the school achieves its assignment two basic conditions are hended. A safe and orderly environment in the school and in the classroom, so that it can occur the teaching of the teacher and learning of the students, that is, a clear school mission, an instructional leadership and high expectations for success; and in the second term the process of instruction. Several aspects must be considered in the process. In the planning of the teaching the teacher should clarify what the students must learn and how he must teach it; in the beginning of the process teachers must verify if the entrance is suitable; and along the process student academic progress is measured frequently, whose results are used to improve individual student performance and also to improve the instructional program.

Catedrático de Pedagogía Diferencial en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus campos de especialización se centran en el estudio de la identificación de las vías más eficaces de enseñanza y aprendizaje, en especial al campo de los desfavorecidos sociales.



siones de la investigación sobre los correlatos de las escuelas eficaces de la **Association for Effective Schools** (Cfr. www.mes.org/); los estudios de meta-síntesis de Sipe y Curlette (1997); el informe de McEwen (2006) para la mejora de las escuelas, así como la síntesis de investigación de Walberg y Paik (2000) sobre prácticas eficaces y la de Redding (2000) sobre familias y centros escolares. De entre las de la mejor orientación práctica, derivada de la investigación, me permito resaltar el documento de referencia de Anderson y Block (1985) sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje que tiene como objetivo dominar (Learning for Mastery) una materia, el cual se inspira en su origen en Benjamín S. Bloom (1968).

Quiero destacar, porque está en la base de mi discurso, que entiendo por **escuela** aquella **institución del aprendizaje de los saberes básicos y de la convivencia**, ya que, como afirman los filósofos de la educación (Cfr. Naval y Altarejos, 2000, 39), **“las dos actuaciones esenciales de la educación (son) enseñar y aprender”**. Sin esta definición difícilmente se entendería lo que quiero decir a continuación.

Dicho esto, es el momento de identificar el breve esquema que voy a seguir. En primer término, existe una institución a la que la experiencia y toda la investigación da la mayor de las importancias, la familia. De la otra institución, la escuela, se analizará en primer lugar cuál es el más adecuado ambiente de aprendizaje de la escuela y del aula, y a continuación se identificarán las estrategias más adecuadas del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

LA FAMILIA Y LA EDUCACIÓN DE LOS HIJOS

Se suele citar a Coleman y otros (1966) para resaltar la importancia que la familia representa en la educación de los

INTRODUCCIÓN

Antes de nada, es preciso aclarar, aunque sea brevemente, los términos del título del presente trabajo. Se entiende por **estrategias** aquellas prácticas y decisiones que son concreción de un modelo o método de enseñanza. Se elegirán las **eficaces**, es decir, aquellas que se han identificado como derivadas de la mejor tradición sobre la buena práctica de la enseñanza y de la misma investigación educativa suficientemente replicada. Me permito destacar algunas fuentes por su especial relevancia: La síntesis de productividad educativa a partir de 134 meta-análisis de Fraser et al. (1987), que abarcan una muestra entre diez y veinte millones de estudiantes correspondientes al nivel secundario; las conclu-

hijos: En comparación con las variables de la escuela, más del doble de las diferencias o de la varianza del rendimiento viene explicado por variables vinculadas al ámbito familiar. Por tanto, es preciso vincular la familia a la escuela, pues concluye la investigación educativa que debe existir unión de objetivos y estrategias entre ambas instituciones educadoras. Los padres han de comprender y perseguir la meta básica de la escuela, y ésta ha de darles la oportunidad de ayudarla a que consiga esta meta. En este sentido los centros escolares tienen que utilizar diferentes estrategias para implicar a todas las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En concreto, el aprendizaje aumenta cuando los centros escolares animan a los padres a estimular el desarrollo intelectual de sus hijos, cuando sus padres y profesores se comunican en ambas direcciones, cuando se enseña a los padres a mejorar el ambiente familiar en modos que benefician el aprendizaje de aquellos y cuando las familias de los niños de un centro escolar se relacionan entre sí.

Los deberes (homework), estrategia escolar que se ejecuta en la familia, son un elemento muy importante en el aprendizaje. De hecho, los alumnos aprenden más cuando las tareas para casa son cotidianas, están graduadas según su dificultad, son comentadas, se califican, son devueltas pronto y cuando se utilizan fundamentalmente para trabajar aquella parte de la materia presentada previamente en el aula por el profesor.

LA ESCUELA

Como condición general, una escuela será más eficaz cuanto se den las mejores condiciones para que el profesor pueda centrarse en la enseñanza y el alumno en el aprendizaje. Para ello se precisa una atmósfera ordenada, conducente hacia metas y objetivos claros.

En ella el **director** ha de actuar como líder de la enseñanza; esto es, ha de comunicar de un modo efectivo y persistente la misión u objetivos de la enseñanza al cuerpo docente, a los padres y a los estudiantes. El **cuerpo docente**, por su parte,

crea, y demuestra, que todos los estudiantes pueden obtener dominio del contenido esencial y de las destrezas escolares; además, acepta la responsabilidad del aprendizaje por los alumnos de las metas curriculares esenciales de la escuela. Por otra parte, el **personal del centro** también cree en su capacidad de ayudar a todos a que consigan tal dominio.

2.1. Ambiente de aprendizaje

En este contexto el **ambiente de aprendizaje** es de la mayor importancia. La investigación ha identificado algunos

elementos o circunstancias que contribuyen a mejorar el rendimiento y la satisfacción en el centro.

Ambiente cooperativo de aprendizaje. Un aspecto profusamente estudiado es el que se refiere a las **relaciones** que se establecen **entre los alumnos como sujetos de aprendizaje**,



las cuales generan un ambiente de trabajo muy distinto: ¿cuál es mi relación con los compañeros a la hora de aprender? ¿Pueden el centro, el profesor y hasta el mismo alumno contribuir a crear relaciones de competición (ambiente competitivo) hacia los compañeros, de cooperación (cooperativo) o de ausencia de relación (**individualista**)? La investigación educativa concluye que cuando se crea un ambiente **cooperativo** de aprendizaje se logra un rendimiento significativamente mayor que cuando se crea uno **competitivo** o individualista.

¿Cuál es el mejor ambiente para rendir en cuanto al **contexto y ritmo de aprendizaje**? La respuesta de la investigación es que existen suficientes indicios, según los cuales un contexto y ritmo individual de aprendizaje parece conducir a un mayor grado de abandono de los cursos y a un menor rendimiento, cuando es comparado a otro procedimiento similar pero en contexto y ritmo grupal de aprendizaje.

Y ¿cuál es el **número adecuado de alumnos por clase**? La investigación concluye que por debajo de 15/20 alumnos el rendimiento comienza a subir, mientras que es relativamente

indiferente con clases de mayor tamaño. Sin embargo, en clases progresivamente más pequeñas es más favorable la actitud de los alumnos y es aún mayor el grado de satisfacción de los profesores, ya que éstos se sienten mejor y creen que lo hacen mejor en clases pequeñas.

¿Cómo **agrupar** a los alumnos? Al menos han sido analizadas dos variables en cuanto a la forma de agrupamiento, la capacidad y el sexo de los alumnos. Del **agrupamiento por capacidad** se han estudiado distintas formas de agrupamiento, entre centros (centros específicos por capacidad), entre clases y dentro de la clase; existe, además, el Plan Joplin, que consiste en un agrupamiento entre clases que se lleva a cabo exclusivamente en Lengua y Matemáticas. Y se ha estudiado el nivel de capacidad de los alumnos, esto es, si se trata de alumnos normales (amplio rango de capacidad) o de alta capacidad. Sin entrar en matices, puede concluirse que con alumnos normales el que mejor resultados en rendimiento ha arrojado ha sido el Plan Joplin. Por otra parte, se ha constatado que cuánto más alta es la capacidad de los alumnos el efecto sobre el rendimiento ha sido más beneficioso, siendo con alumnos de alta capacidad especialmente recomendable.

Agrupamiento según el sexo. A partir de la evidencia experimental existente hasta el momento (Cfr. entre otros, Salomone, 2003; Mael et al., 2005 y López López, 2007) se puede concluir

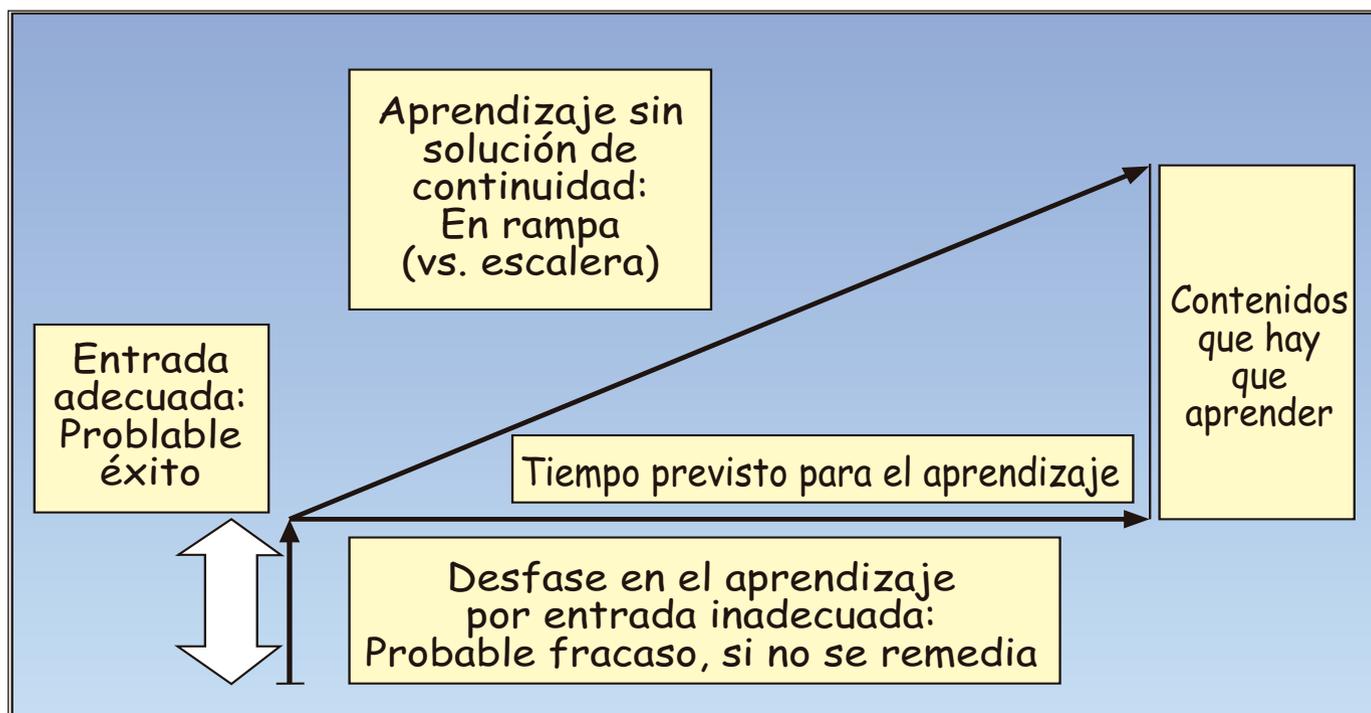
que estadísticamente los estudiantes de centros mixtos no obtienen un rendimiento superior a los de centros de un solo sexo; más bien, hay fundamento para afirmar que los efectos son comparativamente positivos a favor de los escolares de centros single sex, si bien esta superioridad no es universal, dado que existen estudios –pocos- en la otra dirección. Puede confirmarse que su eficacia de los centros single sex viene mediatizada por la capacidad de los alumnos (baja capacidad), su sexo (chicas), clase social (bajo nivel social), etnia (minorías desfavorecidas), en ciertos países, en determinados momentos evolutivos y escolares, según el grado de implantación de la educación single sexo en un determinado sistema educativo de un país y en ciertas épocas. Por ello, es preciso seguir investigando.

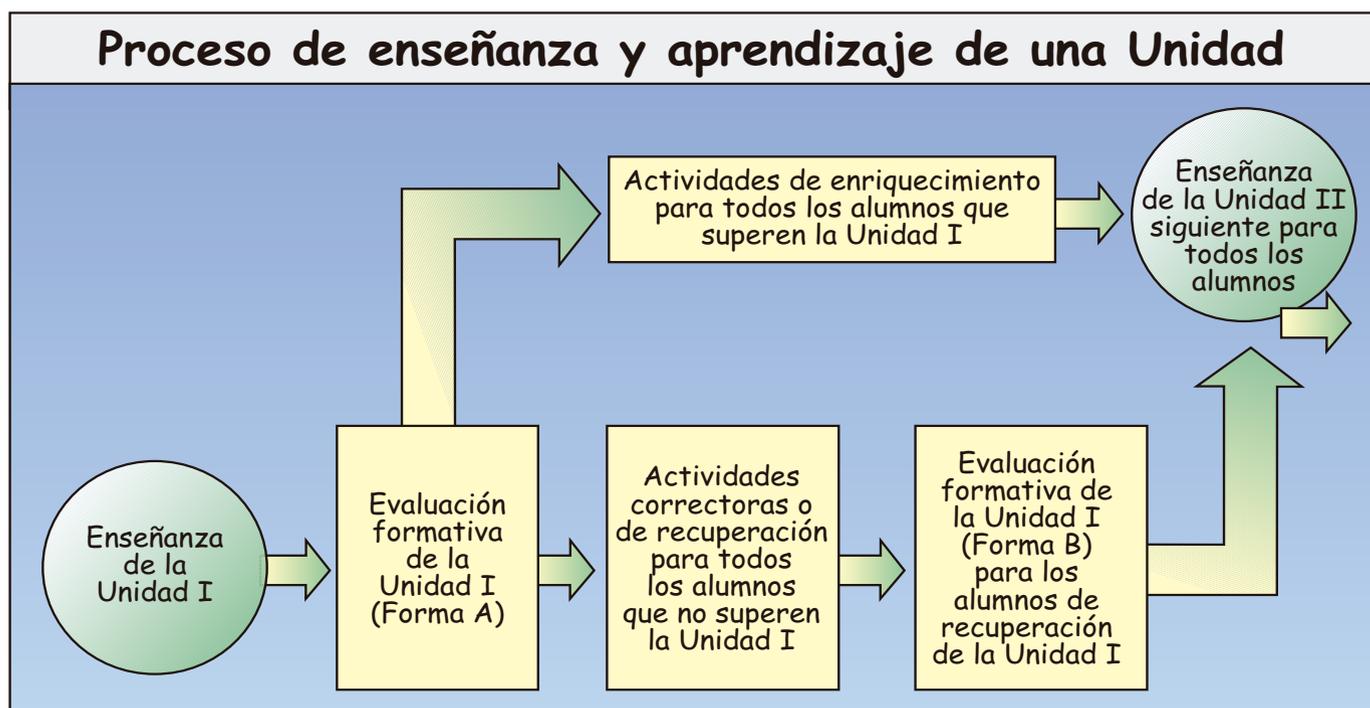
2.2. El proceso de aprendizaje

Estas conclusiones vienen a ser un resumen del trabajo anterior de López López (2005), obtenido de la investigación educativa.

A. El aprendizaje es una actividad sin solución de continuidad y su resultado una categoría

El aprendizaje no discurre ascendiendo por escalones sino mediante rampa, sin solución de continuidad, tal como se ilustra en la figura adjunta; ya que el mejor predictor del rendimiento previo es el rendimiento posterior. En consecuencia,





dada la importancia del aprendizaje previo, el cual condiciona el posterior, se han de desterrar aquellas prácticas docentes y políticas educativas que favorecen el avanzar indebidamente en el proceso, sea en el paso de curso, en la superación de una asignatura... En caso de duda razonable acerca de si los alumnos entran bien pertrechados al proceso siguiente de aprendizaje, se sugieren dos acciones para adaptar el **nivel de entrada** de los alumnos al nivel requerido para abordar con altas probabilidades de éxito aprendizajes posteriores:

Preveo un medio o preparo una prueba y con ella mido el grado de dominio de los **contenidos previos** por parte de los alumnos a la entrada al proceso de aprendizaje de una asignatura.

Preveo **acciones** compensatorias (recuperación) y las pongo en práctica, si se confirma una **entrada deficiente** al proceso de aprendizaje.

Una consecuencia es que el dominio de una materia no debe ser considerado una variable sino una categoría. Me explico. Mientras el rendimiento o los resultados de una prueba pueden ser ubicados en un continuo, es decir, puede haber un rendimiento, por ejemplo, que vaya desde muy bajo a bajo, pasando por medio-bajo, medio, medio-alto hasta muy alto, sin embargo, el “dominar una materia” debería ser categorial, ya que una materia o se sabe o no se sabe. Esto viene sustentado por la evaluación criterial.

B. La enseñanza es una actividad estructurada y coherente en todos sus elementos

Estas dos características –estructura y coherencia- forman parte esencial de la **planificación**, ya que la enseñanza básicamente es ejecución de lo planificado. Se ha de planificar tanto **lo que el alumno debe aprender** cuanto el **cómo se ha de enseñar** lo que se debe aprender.

¿A qué aspectos se extiende el planificar **lo que el alumno debe aprender**? Esta planificación abarca elementos del **inicio** del proceso -clara definición de los objetivos y fijación de contenidos-, del mismo **proceso** -división de la materia en unidades o bloques de aprendizaje; redacción de los instrumentos o pruebas formativas, que sirven de paso de una unidad a otra- como del **final**, que no es otra cosa sino tener preparada o redactada la prueba final. Todo esto da unidad y coherencia al proceso. Cuando se redacta la prueba al inicio del proceso la enseñanza se orienta a lo que el alumno debe aprender, y se evalúa; mientras que si se redacta al final se evalúa lo que se ha enseñado, no lo que los alumnos deberían de aprender y se debería de haber enseñado.

¿A qué aspectos se extiende el planificar **cómo el profesor ha de enseñar**? Dado que se está pensando en una clase convencional, el profesor ha de diseñar un Plan Original (no correctivo o de recuperación) de Enseñanza, que tiene como

destinatario toda la clase; debe preparar el **material** adecuado a cada objetivo y apropiado para la mayoría, así como las **actividades** que impliquen a la mayoría. Dado que habrá alumnos que no superen las pruebas formativas y otros que sí, deberá preparar tanto las actividades de recuperación para quienes no dominen una Unidad, como el trabajo de los que la superen. Finalmente, teniendo en cuenta todos estos aspectos, deberá planificar todo el **tiempo**, el de la enseñanza original, el de recuperación/enseñanza correctiva y el que ocupe la medida o evaluación de los resultados de aprendizaje.

C. Mientras un profesor puede delegar la evaluación final en otras instancias, su identidad profesional viene definida por la asistencia al alumno durante el proceso

Es preciso resaltar que la identidad profesional de un maestro no reside en ser juez al final del proceso, ya que puede delegarse a otras instancias. Su mayor desafío consiste en asistir al alumno durante el proceso, en supervisar frecuentemente cómo progresa (**evaluación formativa**). En efecto, dado que las unidades son secuenciadas por orden lógico y dificultad creciente, no se ha de suponer el dominio de una unidad; es preciso demostrarlo antes de proceder a la siguiente. Cuando se hace, se mejora el rendimiento final y las actitudes del alumno, así como la enseñanza del profesor. La práctica de la evaluación formativa será más positiva si se incorporan ciertas condiciones: Ha de ser relativamente frecuente y se ha de informar de los resultados de las pruebas para poder mejorar.

D. En un contexto convencional de clase, cada alumno alcanzará los objetivos en distintos tiempos (Cfr. Carroll, 1963)

Cuando se mide el progreso de un alumno mediante una prueba formativa, su evaluación dará lugar a alumnos que avanzan adecuadamente y otros que precisan una recuperación, tal como se ilustra en la figura. En ambos casos la enseñanza se individualiza introduciendo temporalmente a unos alumnos en un proceso de enseñanza correctiva y a otros en actividades ya sea de ampliación, como de estudio de otras materias o de ayuda a sus compañeros necesitados.

E. Cuando este proceso se repite unidad tras unidad, en los alumnos el rendimiento y la actitud se mejora, su variabilidad se reduce y se cambia positivamente en varios aspectos la visión del profesor sobre su rol en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, Lorin y BLOCK, James (1985): "Mastery learning model of teaching and learning", en Torsten Husen y Thomas Postlethwaite (eds.): *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, pp. 3219-3230.
- BLOOM, Benjamin (1968): "Learning for Mastery", en *Evaluation Comment*, 1, 2, pp. 1-12.
- CARROLL, John (1963): "A model of school learning", en *Teachers College Record*. N° 64, pp. 723-733.
- COLEMAN, James y otros (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, U.S. Government Printing Office.
- FRASER, BARRY y otros (1987): "Syntheses of Educational productivity research", en *International Journal of Educational Research*, vol.11:2, pp.145-252.
- HULLEY, Wayne (2005): *Harbors of hope. Schools that make a difference for all students, Keynotes address at AISI Conference IV*, February, Calgary, AB.
- LÓPEZ LÓPEZ, Eduardo (2005): "Un modelo de individualización de la enseñanza". En JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Carmen Coord), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y equidad* Madrid: Pearson-Prentice Hall, pp. 79-122.
- LÓPEZ LÓPEZ, Eduardo (2007): Aprendiendo, no sólo juntos, *Communio* (Revista Católica Internacional de Pensamiento y Cultura), n. 6, otoño, 103-119
- MAEL, FRED y otros (2005): *Single-sex versus coeducational Schooling: A systematic Review*, U.S. Department of Education (Office of Planning, Evaluation and Policy Development), Report produced under U.S. Department of Education Contract No. ED-01-CO-0055/0010 with RMC Corporation.
- McEWEN, Nelly (2006): *Improving schools. Investing in our future*, Edmonton: Alberta, Alberta Education.
- NAVAL DURÁN, Conchita y ALTAREJOS MASOTA, Francisco (2000). *Filosofía de la Educación*, Pamplona, Eunsa.
- REDDING, Samuel (2000): *Parents and Learning*, IAE/IBE Unesco, Bruselas/Ginebra .
- SALOMONE, Rosemary (2003): *Same, different, equal. Rethinking single-sex schooling*, New Haven, Yale University Press.
- SIPE, THERESA Ann Y CURLETTE, William (1997): "A meta-Synthesis of factors related to educational achievement: A methodological approach to summarizing and synthesizing meta-analysis", *International Journal of Educational Research*, vol. 25:7, pp. 583-698.
- WALBERG, Herbert y PAIK, Susan (2000): *Effective Educational Practices*, IAE/IBE Unesco, Bruselas/Ginebra. www.mes.org (consultado el 14 de febrero de 2008).