

La enseñanza estratégica Enseñar para la autonomía

Por Carlos Monereo,
Revista Aula de Innovación, No. 100. Marzo 2001

«Mucha autonomía, mucho pensamiento y mucha reflexión, ¡pero nosotros hemos de enseñar básicamente los contenidos de nuestra disciplina, que es, en definitiva, para lo que nos pagan!».

«A mi me enseñaron química (física, historia, matemáticas ...); no estoy formado para enseñar estrategias de pensamiento y cosas de esas ... ! Eso, ¡los psicólogos!».

«Además de prevención de enfermedades de transmisión sexual, actuaciones frente a las conductas violentas, frente al sexismo, frente al racismo, frente a las drogas, ante la erosión de los valores democráticos.... ¿ahora también debemos enseñar estrategias? ¿En qué espacio de tiempo? ¿En qué asignaturas?»

« No es bueno cambiar la forma personal de trabajar de los alumnos, se deben respetar las estrategias que tiene cada alumno para aprender».

«Yo ya les pongo trabajo para casa, para que así aprendan a espabilarse».

«Cada vez que realizan un experimento o desarrollan una pequeña investigación, ya están asimilando estrategias para aprender».

Estas seis afirmaciones describen de manera rotunda algunas de las principales resistencias, prejuicios y concepciones que pueden aparecer cuando se plantea a algunos profesores la necesidad de lograr que sus alumnos y alumnas sean más autónomos aprendiendo, es decir, que adquieran estrategias que les permitan regular su propio aprendizaje.

A pesar de que el «aprender a aprender» es, tras la reforma, uno de los pilares de nuestro sistema educativo y de las numerosas publicaciones y programas que existen en el mercado, la enseñanza de estrategias, habilidades, procedimientos, métodos o técnicas que favorezcan la autonomía de aprendizaje del alumnado continúa despertando un buen número de recelos y prevenciones. En algunos casos, esa desconfianza está sobradamente justificada; la profusión de programas y materiales de origen y fundamentación teórica dudosa, o poco respetuosos con los contenidos propios del currículum escolar y con la cultura de cada centro, ha deteriorado la imagen de estos productos y ha puesto en tela de juicio la utilidad real de estas propuestas.

Sin embargo, la posibilidad de desarrollar iniciativas desde los propios centros, en forma de proyectos de innovación, adaptados a las condiciones y circunstancias de la institución, tampoco ha tenido excesiva repercusión aun cuando, públicamente, suele reconocerse la importancia capital de enseñar a los alumnos a «pensar y aprender por sí mismos». Creemos que esto es debido, en parte, como advertíamos al principio, a algunas ideas y concepciones que exigirían un análisis algo más crítico y comprometido. Seguidamente trataremos de contribuir a este análisis.

En un siglo que se ha definido como el de la «sociedad del conocimiento, caracterizado por la saturación informativa que obliga al aprendiz a seleccionar únicamente lo relevante, la caducidad de la información que demanda un constante esfuerzo de actualización, la continua intoxicación informativa a la que estamos sometidos que requiere de aprendices perspicaces y críticos, y la exigencia de comprender y utilizar los múltiples

lenguajes que imponen los nuevos sistemas de transmisión digital (textuales, gráficos, audiovisuales, animados y pronto también sensoriales e incluso cinestésicos), convierten en acuciante la necesidad de adquirir procedimientos para buscar, seleccionar y elaborar la información con el fin de transformarla en conocimiento útil, preparado para ser empleado en el momento que lo precisemos.

Tanto es así, que deberíamos empezar a plantearnos con urgencia la posibilidad de articular nuestros currícula sobre la base de los procedimientos y estrategias de aprendizaje, que tienen mucha más vigencia, y reducir los contenidos de tipo conceptual a aquellos que resultan más permanentes e interdisciplinares, como, por ejemplo, los conceptos de sistema, representación, energía, interacción, etc.

Cualquier profesor ha tenido la experiencia de actuar como «aprendiz de su materia» y ha debido poner en juego sus propias habilidades y métodos de aprendizaje para superar con éxito su estudio, posteriormente, ha tenido que realizar un esfuerzo de transposición didáctica para convertir sus conocimientos sobre los contenidos en información válida, susceptible de transformarse en conocimiento para sus alumnos y alumnas. Esta trayectoria personal en calidad de, primero, aprendiz, y después enseñante de una materia, ya capacitarían a cualquier docente para orientar a los estudiantes. Pero, si aún resultara insuficiente, no hemos de olvidar que a través de cómo se representan los alumnos nuestro nivel de exigencia, nuestras preferencias, la forma de Presentar los contenidos, el tipo de discurso que empleamos en clase, el tipo de preguntas que realizamos y la forma como respondemos a las cuestiones planteadas por los alumnos, éstos infieren, con mayor o menor acierto, si al estudiar esa asignatura deberán repetir, relacionar, opinar, aplicar, inventar, etc.

Dicho de otro modo: el profesor siempre induce, directa o indirectamente, a que los alumnos pongan en juego un conjunto de habilidades mentales que les permitan sacar adelante la asignatura; ¿por qué no hacerlo de una manera más consciente y sistemática?

Enseñar al alumno a reflexionar sobre la manera como aprende nuestra materia y la forma como podría seguir aprendiendo más y mejor, no tiene por qué suponer un espacio de tiempo extra, ni la introducción de nuevas asignaturas en nuestro ya abigarrado currículum.

El mejor profesor de estrategias para «aprender a aprender» matemáticas es el propio profesor de matemáticas. De hecho, probablemente en más de una ocasión haya recomendado a sus alumnos y alumnas algunas formas eficaces para estudiar la materia, algunos trucos para superar dificultades que se presentan habitualmente en ciertos problemas, determinados indicadores para darse cuenta de lo que resulta esencial, algunos recursos para ampliar la información, etc.

Ello no significa que en muchos centros sea preferible iniciar la enseñanza en otros formatos organizativos más viables y menos conflictivos: actividades extracurriculares, asignaturas de refuerzo, tutorías o a través de asignaturas específicas; distintas modalidades que, con una proyección adecuada a medio plazo, permitirán crear una cultura de centro y unos materiales que favorezcan su progresiva integración en las materias específicamente curriculares.

Efectivamente, los estudiantes han desarrollado, desde la más tierna infancia, formas de aprendizaje propias para enfrentarse a la necesidad de adquirir y gestionar conocimiento. Sin embargo, la mayor parte de esas maneras de proceder (copia, repetición, ensayo-error) no pueden considerarse «estrategias» en el sentido de que no suelen ser conscientes y,

a menudo, ni siquiera intencionalmente utilizadas para cumplimentar alguna demanda.

En otras ocasiones, es posible que el estudiante cuente con estrategias, pero que éstas sean inadecuadas o demasiado simples. Existen un buen número de problemas para los que hay un limitado número de estrategias eficaces, y estas estrategias deben enseñarse. Únicamente en aquellos casos en que existan múltiples formas de solucionar un problema complejo y abierto, todas ellas igualmente válidas, podemos estimular a que los alumnos empleen sus propias estrategias o pongan en práctica las que proponen sus compañeros.

Algunos profesores piensan que proporcionando trabajo extra al alumno y dándole instrucciones para que lo realice, éste será capaz de ser cada vez más autónomo aprendiendo. Sin embargo, estudiar de forma independiente no es en absoluto lo mismo que hacerlo de manera autónoma y estratégica.

Mientras que en el primer caso el alumno realiza sus deberes sin ningún mecanismo o ayuda que le permita autorregular su aprendizaje y, probablemente acabe por buscar la manera más rápida y cómoda de resolver sus tareas (aplicar la primera fórmula que encuentre, buscar la solución en el libro de curso, pedir las respuestas a otro compañero, etc.), en el segundo el estudiante es capaz de planificar, supervisar y evaluar sus actividades de estudio gracias a que ha logrado interiorizar un conjunto de orientaciones, indicaciones y criterios que un día le enseñaron sus profesores y que ahora le acompañan y auxilian en sus procesos de aprendizaje. Una suerte de «voces» interiores que le guían en sus labores intelectuales.

Algunos profesores, especialmente de ciencias naturales, suelen pensar que cuando proponen a sus alumnos un experimento o una investigación que les obliga a formular hipótesis, diseñar un ensayo, recopilar e interpretar los datos y verificar sus conjeturas iniciales, al mismo tiempo están enseñando las estrategias de pensamiento que subyacen en el proceso de investigación. Ciertamente, situar a los estudiantes en procesos de indagación y exploración activa de su entorno estimula la aparición de numerosas habilidades y procedimientos. Sin embargo, ni se enseña y evalúa explícitamente el significado y el sentido que tiene cada procedimiento, es decir, cuándo y por qué su uso es adecuado, existe el riesgo de que se olvide con facilidad o, algo aún peor, el peligro de que aprendan procedimientos inadecuados e incluso erróneos, que, al ejecutarse de manera implícita, persistan en la mente del alumno y sean muy difíciles de sustituir.

Todo este conjunto de ideas que acabamos de exponer podrían tildarse fácilmente de «teóricas», «utópicas» o «ideales» si no existiera un importante número de iniciativas en numerosos centros de nuestro propio país que, en todos los niveles educativos, están llevando a cabo proyectos de innovación que tienen como foco de interés la enseñanza de estrategias de aprendizaje para que los alumnos sean cada vez más autónomos y autogestionadores en su aprendizaje.

Este siglo que acabamos de estrenar, supone un excelente pretexto para formular profecías y deseos; nuestro vaticinio es que en el nuevo milenio ser estratégico y autónomo aprendiendo será una competencia, no sólo deseable, sino imprescindible para sobrevivir en una sociedad definida por cambios convulsos, en gran medida, imprevisibles; nuestro deseo es que todos los centros traten de articular, en la medida de sus posibilidades, respuestas a este reto; sus alumnos, los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI se lo agradecerán.

MONEREO, C.; POZO, J. (coord.) (2000): «Competencias para sobrevivir en la sociedad del conocimiento». Monográfico de *Cuadernos de Pedagogía*, n. 298.

MONEREO, C. (Coord.). (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona. Graó.

POZO, J.i.; POSTIGO, Y. (2000): *Los procedimientos como contenidos escolares*. Barcelona. Edebé.