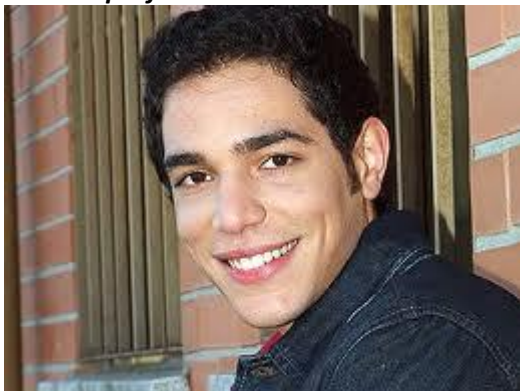


30 miradas sobre el aprendizaje
(Presentación del taller en Jornadas FEAE de Mérida, octubre 2016)
Alejandro Campo y Marisol Uría

Carta al profesorado de la ESO de un alumno de 4º de la ESO



Leioa, septiembre, 2015

Egunon. Que por qué vengo al instituto – me preguntáis. Para desarrollar mi capacidad de aprendizaje, ¡por supuesto!

La inteligencia, me habéis contado que dicen los expertos, es la suma total de los hábitos de la mente. La capacidad de aprendizaje es una cuestión de hábitos mentales y los hábitos mentales se pueden cambiar, desarrollar, incrementar. La inteligencia, me habéis dicho, se aprende. Son músculos que se desarrollan con la práctica. Para mí es un gran alivio porque en algún momento me hicieron creer que era tonto y que no tenía remedio. Agradezco sobre todo a la profesora de lengua de 2º (ilegible) y al profesor de ciencias de 3º (ilegible) que confiaran en mí y me devolvieran la confianza en mí mismo y en mis posibilidades de aprendizaje.

La capacidad de aprendizaje concierne tanto a las destrezas como al carácter (actitudes, disposiciones, cualidades, valores, tolerancia emocional, hábitos de la mente...). Por ejemplo, cuando aprendo una nueva destreza, puedo hacer algo de lo que no era capaz anteriormente, pero puedo no percibir la relevancia de su uso o no tener las ganas suficientes de usarla. Por tanto las conductas no son cuestión de competencia sino de estar preparado, de tener ganas de intentarlo y de hacerlo con oportunidad. Es la concatenación de SABER - PODER- QUERER.

En este curso estoy explorando cosas cada vez más complicadas e interesantes. Sigo desarrollando los músculos del aprendizaje y la disposición de la perseverancia en el esfuerzo, que me permitirá tener éxito en cualquier cosa que me proponga más adelante. Estoy aprendiendo a pensar como los científicos, a indagar sobre los problemas, a hacer hipótesis, a comprobar experimentalmente todas las afirmaciones sin dejar resquicio a los prejuicios y a valorar la provisionalidad de algunas soluciones... También me entusiasma pensar como los historiadores que no se dejan embaucar por las propagandas y hacen valer los acontecimientos del pasado, acudiendo a las evidencias y dando explicaciones plausibles... Pero lo que me seduce es inventar historias, disfruto creando situaciones y personajes, elaborando los diálogos y descripciones sobre todo en euskera. Me paso horas en mi cuarto leyendo y escribiendo. Mi madre me dice si no estaré malo... y me mira con cierta compasión... Yo creo que he descubierto mi vocación.

Pero bueno os dejo de mis rollos. Estoy contento porque sé que aprenderé nuevas destrezas, resolveré nuevos problemas, manejaré nuevas ideas y haré nuevos amigos y amigas. Estoy convencido de que la capacidad de aprendizaje no tiene fecha de caducidad. Y se puede aprender. No importa lo “listo” que seas, siempre puedes ser mejor en el aprendizaje. ¡Si hasta los profesores y profesoras tienen dificultades para aprender!

Y, de paso, en la medida en que somos mejores aprendiendo, lo hacemos mejor en los exámenes también. No es cuestión de cerebritos y empollones. By the way, soy Ahmed y os deseo un curso feliz y relajado. Gracias por todo.

Cuenta Anne Murphy en su libro "The science of how we get smarter" (en prensa) esta curiosa anécdota:

*En 1936 reputados biólogos de Cambridge llegaron a la conclusión, después de innumerables observaciones y mediciones de que **es imposible que los delfines naden a la velocidad a la que lo hacen**. Sus músculos deberían ser 7 veces más potentes que los de otros animales para realizar tal hazaña. Cosa bastante improbable.*

Su afirmación publicada en revistas científicas quedó como una paradoja (la paradoja de Gray) sin resolver.

Durante la guerra fría y con la intención de dotarse de submarinos y torpedos más veloces, se intentaron nuevos experimentos y explicaciones. Quizá su forma aerodinámica, o la estructura de su piel o la forma de sus aletas...

*Al final, científicos del MIT llegaron a la solución. La respuesta no está ni en la morfología ni en la dinámica de los delfines ni en su adiestramiento. La respuesta está en el agua, cuya energía cinética es aprovechada por delfines y otras clases de peces para nadar más veloces de lo que les corresponde. **La diferencia está en el agua y no en los peces.***

Pasa lo mismo en la escuela. Siempre nos hemos fijado en los alumnos y alumnas y no en las condiciones que creamos para que su inteligencia prospere. El caldo de cultivo establecido por las comunidades escolares es crucial para que se produzca aprendizaje. Esta es la tarea fundamental de las direcciones escolares para que el alumnado encuentre el bienestar físico y emocional que les permita implicarse en tareas productivas de aprendizaje. Por ello vamos a hablar tanto de las condiciones de calidad de la enseñanza como de la implicación que lleva aparejada.

1.- La implicación del alumnado con la escuela

Investigadores y administradores de la educación han enfocado tradicionalmente sus pesquisas y actividades en la lucha contra las conductas que reflejan desafección escolar, más que en promover la afección escolar, la implicación y la conexión con la escuela. Sin embargo, hoy en día se considera que la implicación escolar es la puerta para resolver el bajo rendimiento, los altos niveles de aburrimiento y desinterés y las altas tasas de abandono escolar. Una realidad constatada es que el distanciamiento de la escuela es progresivo, incrementándose en la medida que el alumnado avanza en el sistema educativo. Afecta de modo especial al alumnado de un entorno socioeconómico bajo.

El término es ambiguo en inglés, lengua donde se han llevado a cabo las más importantes investigaciones. Usan indistintamente "student engagement", "school engagement", "student engagement in school", "academic engagement"... Y es más impreciso aún en castellano donde se han utilizado distintas traducciones. Desafección escolar, desconexión, desinterés. Los términos positivos son variados como implicación, interés, motivación. En algunos casos sin mucha precisión en la expresión o haciendo equivalentes cosas dispares como motivación e implicación.

Podemos definir la implicación escolar, según de Fredericks y otros, 2012, como **"el metaconstructo que incluye la implicación de la conducta, de la emoción y de la cognición"**. A veces se usan implicación y motivación indistintamente, pero sus diferencias son importantes. La motivación se refiere a las razones subyacentes de un determinado comportamiento, en términos de dirección, intensidad, calidad y persistencia de las energías personales. Muchos constructos se han desarrollado (motivación intrínseca/motivación extrínseca, teoría de la finalidad, modelos de las expectativas de valor...) para responder a dos preguntas básicas:

¿Puedo hacer esta tarea?, ¿Quiero hacer esta tarea y por qué?

En la motivación se subrayan las diferencias individuales y los procesos psicológicos subyacentes. Por el contrario, la implicación se manifiesta en acciones o manifestaciones de conducta, emocionales y cognitivas de la motivación y suponen una interacción con el contexto. Es decir, que las personas están implicadas en algo (una tarea, una actividad, una relación...) y su implicación no puede separarse del entorno. Esto supone que la implicación se puede modelar y que las escuelas pueden planificar sus intervenciones.

- **La implicación cognitiva.** No está definida con claridad y por tanto es difícil de medir. Se puede definir como la inversión psicológica del alumnado en su propio aprendizaje. Es la más difícil de detectar solo por las conductas. No es solo que los alumnos hagan cosas, sino que suceda algo en el interior de sus mentes. Cuando el alumnado está implicado cognitivamente, se concentran, se esfuerzan en conseguir los objetivos de aprendizaje, muestran flexibilidad en su trabajo y son capaces de asumir y afrontar los fracasos. Esta es la diferencia con el rendimiento: un alumno o alumna puede tener resultados excelentes y mostrar falta de implicación cuando no están dispuestos a poner más esfuerzo y energía que el necesario para ir aprobando.
- **La implicación en las conductas.** Hace referencia a la participación del alumnado en las clases y en las actividades de aprendizaje. Incluye la adhesión a las normas establecidas, la asistencia a las clases y la puntualidad a las mismas. También incluye conductas necesarias para conseguir una buena actuación como la colaboración y la comunicación con los compañeros y compañeras. Del mismo modo supone la participación en la vida social de la escuela y en las actividades extracurriculares. La implicación en las conductas ayuda a la implicación cognitiva porque asegura la disponibilidad para el aprendizaje (preparados físicamente y deseosos de aprender). Es el aspecto más fácil de medir y, en consecuencia, el más medido. Es fácil decir si un alumno está en clase o no lo está. Más difícil es decir si está trabajando y aún más difícil asegurar que hay actividad cognitiva. De todos modos las evaluaciones cuantitativas se centran en medir la no implicación más que la implicación o los aspectos positivos del aprendizaje en las aulas.
- **La implicación emocional.** Hace referencia a las relaciones entre el alumnado con sus compañeros/as, con sus profesores/as y con la escuela. Se ha llamado identificación con la escuela y sus prácticas de aprendizaje. El alumnado está implicado cuando se sienten incluidos y aceptados y sienten un lazo emocional con la escuela, sus compañeros y su profesorado.

Las evidencias de medida son irregulares, aunque se están incrementando las propuestas para hacerlo de modo continuado en los sistemas educativos. Las políticas tradicionales se han fijado más en las consecuencias de la falta de implicación del alumnado. De hecho la intervención temprana se centra en el alumnado con riesgo de desafección escolar que presentan las siguientes conductas:

- Inasistencia o asistencia irregular a la escuela
- Escaso desarrollo de la competencia lingüística
- Falta de interés por la escuela
- Relaciones negativas con los compañeros/as
- Conductas inapropiadas como agresiones, violencia o inhibición social
- Cambios significativos en el comportamiento, en las actitudes o en los resultados

Estas son conductas fáciles de identificar. Hay patrones comunes relativos a la falta de asistencia o absentismo. Con todo, la asistencia no suele ser un problema en la escuela primaria, se resiente en la secundaria y se incrementa el problema en la educación postobligatoria. Se resaltan las conductas negativas cuando realmente los problemas pueden surgir de la falta de implicación.

2.- ¿Qué tipo de enseñanza engancha al alumnado en el uso de su mente, de sus manos y de su corazón?

Para aprender hay que estar dispuesto y preparado y contar luego con las condiciones que sustenten esa disposición inicial positiva y con experiencias valiosas de aprendizaje. Las direcciones escolares y el conjunto del profesorado tienen un campo de acción en ambos terrenos: crear buenas condiciones y promover buenas disposiciones. Por ejemplo, el marco para el aprendizaje profundo de la Alianza para una Educación de Calidad (<http://all4ed.org/>) incluía 5 competencias básicas: **Dominar el contenido académico básico, pensar de modo crítico y resolver problemas complejos, trabajar en colaboración, comunicarse con eficacia y aprender a aprender.**

Recientemente han añadido una sexta competencia: **Desarrollar una mentalidad académica positiva.** Quizá la oportunidad para mejorar los aprendizajes en nuestras escuelas sea ésta, porque tiene una influencia en la conducta y en los resultados de aprendizaje del alumnado, así como en su interés por aprender, de acuerdo a la revisión de la literatura científica: “Teaching adolescents to become learners” (Farrington et al, 2012) del CCSR de la Universidad de Chicago.

A lo mejor una mayor preocupación por los factores no-cognitivos del aprendizaje, nos depare al final el éxito para todos, tan publicitado en las políticas oficiales, pero nunca conseguido. La tarea básica de la dirección es dirigir los aprendizajes y estos aprendizajes suponen una transformación radical para muchos alumnos y alumnas a la hora de afrontar su escolarización. Estas actitudes mentales a desarrollar serían las siguientes, de acuerdo al estudio:

Mi inteligencia y mis capacidades crecen con el esfuerzo. Como hemos visto con anterioridad se está prestando bastante atención a lo que C. Dweck llama mentalidad de crecimiento, que se relaciona con las ideas que cada uno tiene acerca de la naturaleza de su inteligencia. El alumnado con mentalidad de crecimiento cree que el cerebro es como un músculo que se fortalece con el ejercicio. Esta mentalidad condiciona los comportamientos de los que el profesorado es poco consciente y que menos se trabajan en la escuela, pero que tienen un gran impacto en las condiciones subyacentes del aprendizaje.

Puedo tener éxito. Relacionada con la anterior, esta creencia predice mejor el éxito académico que la capacidad intelectual de las personas. Todos se implican con mayor dedicación en aquellas tareas para las que anticipan el éxito. Para poner un empeño sostenido necesario para el aprendizaje, se debe creer que los esfuerzos conducirán al éxito. Esta actitud se deriva de la necesidad básica de una evaluación positiva de nosotros mismos. El alumnado que anticipa el fracaso o cree que es incapaz de hacer algo, reducirá sus esfuerzos o quitará importancia a la tarea para mantener el sentido personal de competencia.

Pertenezco a esta comunidad de aprendizaje. Maslow hace ya tiempo señaló la necesidad básica de los humanos de pertenencia y de encontrar un lugar en el grupo. En el entorno escolar, se refiere al sentido de conexión con los compañeros/as y los adultos en las aulas y en la escuela. La pertenencia es especialmente importante en los centros escolares porque el

aprendizaje se construye socialmente, los jóvenes llegan a entender el mundo que les rodea a través de las interacciones con los demás. Sentirse miembro de una comunidad de aprendices es una potente motivación. Los alumnos y alumnas con un fuerte sentido de pertenencia académica, se sienten no solo como miembros de una comunidad social sino también como miembros de una comunidad intelectual.

Este trabajo es valioso y tiene sentido para mí. Las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias de modo continuo, buscando conexiones para procesar nuevas ideas. El trabajo académico debe significar algo si queremos que los estudiantes sean conscientes de los procesos y presten atención. El alumnado valora el trabajo académico si conecta con sus vidas de alguna manera, o con su futuro o con sus intereses. Si perciben este valor estarán dispuestos a un mayor esfuerzo, asociado a una mayor persistencia y a mejores resultados.

3.- Problemas técnicos y retos de adaptación en la dirección

La finalidad de las reformas educativas es ayudar a las escuelas a cumplir mejor sus objetivos. Todo el mundo se adhiere a esta afirmación, manifestada en las declaraciones programáticas. Los conflictos de interpretación empiezan cuando se ponen en marcha los mecanismos operativos. Es, entonces, cuando las finalidades de los centros educativos entran en disputa. El cambio y las innovaciones educativas muchas veces serán de poca ayuda porque los nuevos programas no marcan diferencia alguna o empeoran la situación. Las innovaciones se convierten, a veces, en fines en sí mismas, cuando los reformadores pierden de vista las consideraciones centrales de todo cambio: ¿Para qué existe el sistema educativo? ¿Qué clase de personas queremos? ¿Qué métodos de enseñanza-aprendizaje, currículum y organización producen los resultados que pretendemos? El valor de los cambios educativos no es automático. Para entenderlos es provechoso reflexionar sobre nuestra propia experiencia y acudir a teorías asentadas de gran valor explicativo.

Un análisis que nos parece certero es el de Heifetz (2002), cuando plantea la distinción entre problemas técnicos y retos de adaptación y los sistemas y condiciones para abordar unos y otros. Veámoslo con cierto detalle. En estos tiempos de cambios acelerados y de gran incertidumbre, comenta, es frecuente confundir los problemas técnicos con las necesidades de adaptación. Y la confusión es grave porque en muchos problemas de la organización escolar, los aspectos técnicos y necesidades de transformación vienen mezclados y hay que separarlos cuidadosamente. Esta es una distinción importante en el ejercicio de la dirección porque permitirá adoptar las estrategias diferenciales para cada una de las situaciones.

Una sutil diferencia

Los problemas técnicos son fáciles de definir y las organizaciones cuentan con suficiente conocimiento (destrezas, herramientas...) para abordar su solución. La solución proviene del conocimiento experto o del ejercicio de la autoridad que propone qué se debe hacer y quién debe hacerlo. Por ejemplo, hacer una programación didáctica, abordar un problema de indisciplina o coordinar un grupo de trabajo... son problemas técnicos cuyas soluciones alternativas son conocidas por los profesionales. Existen procedimientos estables que dan respuesta a esas necesidades.

Por otra parte, los retos de adaptación son más complicados. Su definición es conflictiva y polémica y requieren nuevos aprendizajes, porque la solución no existe y tiene que ser creada por aquellos que tienen el reto. Las personas que son parte del problema son, a su vez, parte de la solución. Por ejemplo, actualizar el entendimiento del aprendizaje en el profesorado, abordar la desafección de muchos jóvenes por la actividad escolar, reducir, limitar o eliminar la

distancia en los rendimientos entre los que más aprenden y los que menos... constituyen retos de adaptación porque la solución nos está dentro de nuestro repertorio competencial, de nuestro “know how” y nos obliga a modificar valores, actitudes y creencias.

PROBLEMAS TÉCNICOS versus RETOS DE ADAPTACIÓN	
<i>“El mayor problema en el ejercicio del liderazgo es tratar los retos de adaptación como si fuesen problemas técnicos” R. Heifetz (2002)</i>	
PROBLEMAS TÉCNICOS	RETOS DE ADAPTACIÓN
Son fáciles de identificar y definir	Son difíciles de identificar y de definir (Es fácil negar su existencia)
Presentan soluciones rápidas y sencillas	Requieren cambios en los valores, creencias, roles, relaciones y modos de trabajar
Frecuentemente son resueltos o por expertos o por la autoridad	Las personas que tienen el problema tienen que hacer el trabajo solucionarlo
Requieren cambios limitados, la mayoría de las veces dentro de las fronteras de la organización	Requieren cambios múltiples dentro y fuera de la organización
Las personas aceptan de buen grado las soluciones técnicas	Las personas se resisten, a pesar de reconocer la necesidad de adaptación
Las soluciones se llevan a la práctica con rapidez	Las “soluciones” requieren experimentar y testar. Pueden llevar tiempo y no se pueden implementar por obligación

Los equipos directivos son conscientes, frecuentemente, de los problemas y resistencias de carácter individual que impiden los cambios, pero suelen ser menos conscientes de su propio papel, de su rol. La organización de una escuela está diseñada para facilitar el trabajo individual y colectivo, en especial el que se desarrolla a través de las interacciones de enseñanza y de aprendizaje. El trabajo de las escuelas y de los docentes está cambiando sustancialmente. El modelo de escuela comprensiva, integradora de saberes, destrezas y personas, la ampliación de los tiempos de escolarización, la mayor autonomía de los centros, exigen nuevos modelos organizativos y nuevos comportamientos docentes. En consecuencia se ha incrementado el trabajo y ha cambiado el existente.

Esta consideración es importante, porque no plantea una diferencia de cantidad sino de grado. Si sólo se añadiesen nuevas tareas, las organizaciones educativas podrían seguir siendo las mismas conservando la misma estructura. Pero lo que se exige para acomodar la enseñanza a las necesidades actuales, es un cambio de estructuras y de cultura que afecta a los significados y valores colectivos. Numerosos estudios han identificado los elementos esenciales para una gestión efectiva de los cambios: la estrategia y finalidades, los sistemas y estructura, el personal y valores compartidos, los estilos...

Cada uno ellos puede ser una barrera en la implementación efectiva de los cambios. Por ejemplo, la falta de formación adecuada, los sistemas inadecuados, la falta de visión

compartida, etc. Todo cambio se puede contemplar como aprendizaje, tanto desde la perspectiva individual como desde la colectiva. Los cambios en los centros educativos deberían considerar no tanto cuánto y cómo aprenden los docentes a título individual sino cuánto y cómo aprende el grupo, cómo se desarrolla la competencia colectiva, es decir, la capacidad para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades. Es una realidad paradójica porque un grupo sólo puede aprender a través del aprendizaje individual de sus miembros, de su desarrollo personal y profesional. Por otra parte la suma de aprendizajes individuales no garantiza que se produzca aprendizaje colectivo. La competencia colectiva no equivale a la suma de competencias individuales. El grupo puede conseguir lo que ninguna persona es capaz de hacer a título individual pero la competencia colectiva está determinada no sólo por el grado de competencia individual sino también por la interacción competente entre las personas.

Los cambios en última instancia se manifiestan en el modo de actuar, en lo que se hace individualmente y colectivamente en una organización. Un centro que quiere cambiar sus comportamientos colectivos, tiene que estar preparado para discutir lo que ha determinado su comportamiento colectivo vigente. Y al modificar el sistema de normas, las regulaciones, el “aquí se hace así”, afloran discusiones profundas en relación al entendimiento de la realidad educativa, a la posesión de destrezas necesarias para afrontar la nueva situación y a la voluntad de modificar algo que se percibe como costoso.

Cuando desaparece un marco organizativo, las seguridades que nos aportaba se derrumban, quedando respaldados por nuestra competencia individual o, peor aún, por el sentimiento creciente de incompetencia. Para crecer organizativamente hay que desembarazarse de estructuras y normas previas. Para que se dé el aprendizaje colectivo primero tenemos que desaprender modos de comportamiento anteriores. Ante estas paradojas se produce la negación del problema que dio lugar a la reflexión y a la crisis, una especie de ceguera colectiva ante las señales internas y externas que indican que existe un problema; ceguera colectiva ante el hecho de que este problema demanda una solución; ceguera colectiva ante las posibles soluciones alternativas que dan respuesta al problema y ceguera colectiva manifestada como duda ante nuestra propia capacidad para poner en marcha esas soluciones.

Acabo con otra pequeña y divertida historia del novelista David Foster Wallace.

Dos jóvenes peces se cruzan en el agua con un pez más viejo, que les dice:

- ***Hola. ¿Cómo está el agua hoy?***

Los dos jóvenes prosiguen su camino sin responder. Al cabo de un rato, uno le dice al otro:

- ***¿Qué diablos es el agua?***

Que no nos pase lo que a este joven y atolondrado pez. El agua existe. La convivencia escolar y el aprendizaje mejoran cuando existen buenas condiciones ambientales para los aprendizajes profundos, funcionales y duraderos y cuando estos se abordan con buenas disposiciones, inculcadas de modo permanente como hábitos estables.