

# Pararse a pensar

Carlos Monereo Font \ Manoli Pifarré Turmo \ Imma Prat Farrero (\*)

**Presentación de la propuesta «Aprendo a pensar», creada con el propósito de favorecer una integración real de las estrategias de aprendizaje en el currículum escolar. Ofrece un conjunto de sugerencias que pueden ayudar al profesor en el momento de realizar sus programaciones de aula, e incluso ajustar la enseñanza a grupos de alumnos y alumnas específicos. Este programa se ilustra a través del desarrollo de la experiencia de la escuela «Arrels» de Barcelona.**

---

## *estrategias de aprendizaje, práctica pedagógica*

---

Técnicas de estudio, procedimientos de aprendizaje, hábitos de trabajo intelectual, algoritmos, habilidades de pensamiento, métodos para la eficacia en el rendimiento, heurísticos, estrategias de aprendizaje, etc., son algunos de los términos que de manera creciente e imprecisa suelen incluirse en el cajón de sastre de una corriente educativa que ha venido a denominarse, genéricamente, «Enseñar a Aprender».

La finalidad de este enfoque parece clara: responder a la apremiante necesidad de formar a los alumnos como aprendices autónomos, capaces de enfrentarse con ciertas garantías a un mundo tecnológico en el que el conocimiento varía de forma constante y acelerada, y de ello se han hecho eco las nuevas propuestas curriculares, con una presencia masiva de este tipo de contenidos en el Primer Nivel de Concreción del Diseño Curricular, defendido por la actual Reforma educativa (en Educación Secundaria Obligatoria alcanzan alrededor de un 70 % de los contenidos sugeridos).

A pesar de esta apuesta decidida, y sin duda acertada, por el conocimiento procedimental (*el saber cómo hacer*), buscando el equilibrio en unas programaciones escolares tradicionalmente escoradas hacia el conocimiento declarativo y conceptual (*el saber qué es*), este nuevo planteamiento incorpora un gran número de incertidumbres llegado el momento de reflejarlo en el Proyecto Curricular de cada centro, y estas lagunas van en aumento cuando es preciso traducirlo a niveles de concreción superiores (unidades didácticas y adecuaciones curriculares a grupos de alumnos específicos).

Son muchos los autores que se han lanzado a publicar materiales que tratan de paliar ese vacío, sin embargo, la mayoría de las iniciativas se han producido en un ámbito extracurricular, ofreciendo listados de *recetas para el estudio individual*, supuestamente válidas para cualquier disciplina y contenido, o enfatizando el desarrollo de *habilidades generales de pensamiento*, que parecen olvidar que cuando se piensa debe hacerse *sobre algo* y que ese *algo* no es aleatorio ni accesorio (¿es lo mismo clasificar palabras por su número de sílabas, que tipos de aves según su alimentación?).

La propuesta de enseñanza-aprendizaje «Aprendo a pensar» nace precisamente con el propósito de favorecer una integración real de las estrategias de aprendizaje en el currículum escolar, ofreciendo un conjunto de sugerencias que pueden auxiliar al profesor en el momento de realizar sus programaciones de aula, e incluso ajustar la enseñanza a grupos de alumnos y/o a estudiantes individualmente considerados.

## CARACTERÍSTICAS

En la escuela, dentro del aula, alumnos y profesores adoptan diariamente centenares de decisiones con un objetivo compartido: aprender lo que se enseña, y a ser posible hacerlo de una manera comprensiva, profunda, *significativa*.

Lamentablemente, muchas de estas decisiones no son consecuencia de un proceso reflexivo, y obedecen más a reacciones, impulsos, improvisaciones, repentinas y de efectos imprevisibles o, por el contrario, a reglas,

costumbres y patrones rígidamente ejecutados, que a conductas que pretendan adaptarse, intencional y conscientemente, a las situaciones que se producen dentro del aula. Cuando lo que sucede en clase no es regulado o monitorizado por sus principales protagonistas, nos atreveríamos a decir que se promueve un aprendizaje mecánico, inconexo, superficial, más próximo al *prender* que al *aprender*.

Para nosotros, utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje supone *llevar las riendas* del proceso educativo, tomando decisiones de forma reflexiva, en función de los objetivos perseguidos y de las características del contexto en el que estos objetivos deben cumplimentarse. Por consiguiente, el alumno (o el profesor) que actúa *estratégicamente* es aquel que, ante una situación-problema (una pregunta, una tarea, un suceso...) se pregunta: ¿quién presenta o provoca la situación?, ¿cuándo se produce?, ¿cómo se produce?, ¿por qué o para qué se produce?, y al contestar, pone en marcha un conjunto de conocimientos hábiles para responder adecuadamente a la demanda. Una estrategia de aprendizaje no puede restringirse a *un tipo de contenido más*, sino que se ejecuta cuando una situación de enseñanza-aprendizaje obliga al alumno a seleccionar un conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que le permitan resolverla.

Esta forma de entender el concepto de estrategia está en la base de la propuesta «Aprendo a pensar», que presenta distintas situaciones, en forma de actividades escolares, que exigen al alumno tomar continuamente decisiones, comprometiéndole en una búsqueda activa y reflexiva de soluciones.

Para el diseño de estas situaciones o actividades de enseñanza-aprendizaje, siendo consecuentes con lo que hemos afirmado, barajamos tres tipos de dimensiones:

— Los *contenidos curriculares* presentes en el Documento Curricular Base de Educación Primaria. Cada situación o actividad trata de enseñar un concepto, procedimiento, valor o actitud correspondiente a cada una de las áreas del currículum: Conocimiento del Medio; Lengua y Literatura; Matemáticas; Educación Física; y Educación Artística.

— Las *habilidades cognitivas* que el estudiante debe activar para resolver la tarea. En este sentido, existen situaciones o actividades que requieren que el alumno sobre todo observe un fenómeno, o compare dos sucesos, u ordene unos datos, o clasifique un conjunto de eventos, o represente una información, o explique una experiencia, o infiera una regla, o generalice una comprobación, o aprecie un producto.

— El tipo de *estrategias de aprendizaje* que el estudiante ha de poner en funcionamiento. Cada situación o actividad conlleva una finalidad que debe orientar las decisiones que el alumno tome con respecto a cómo debe proceder y qué *nivel de esfuerzo mental* debe realizar.

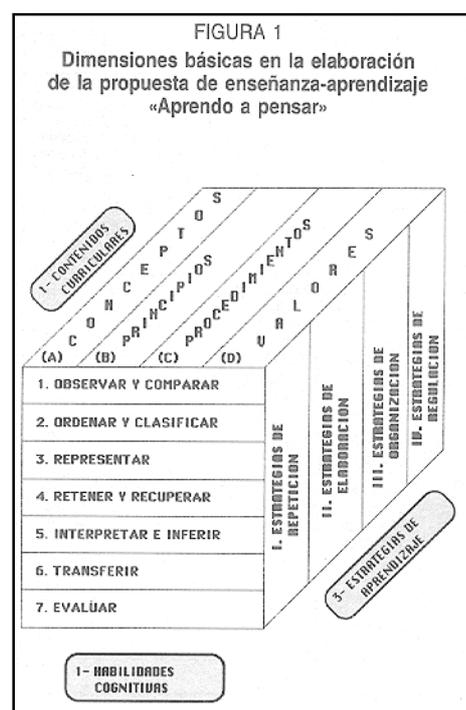
En este sentido, algunas actividades tendrían como finalidad que el estudiante reprodujese, de manera muy parecida, la información o los datos originales en relación a un tema, exigiéndole la utilización de *estrategias de repetición*.

Otras situaciones favorecerían el hecho de que el alumno emplease *estrategias de elaboración* para obtener un significado más personal de la información, conectándola con sus conocimientos previos.

Una tercera posibilidad sería que la correcta realización de la actividad exigiese una re-organización de los datos de forma distinta a cómo se presentan, para lo cual el alumno debería utilizar *estrategias de organización* que le permitiesen conferir a la información una estructura más funcional.

Finalmente, un último conjunto de actividades tendrían por objetivo ayudar a los estudiantes a ser más conscientes del mismo proceso que siguen para tomar sus decisiones mentales. Dicho de otro modo, se trataría de que aprendiesen a controlar y modificar el proceso cognitivo que siguen cuando están pensando en la resolución de una tarea. Hemos denominado a estas últimas *estrategias regulativas o metacognitivas* («conocer como conozco»).

Cada una de estas dimensiones: habilidad cognitiva X contenido curricular X estrategia de aprendizaje, está presente en la elaboración de las actividades o situaciones que componen la propuesta, tal como se ilustra



en la *Figura 1*.

En la actualidad, el programa «Aprendo a pensar» está formado por el siguiente material:

— Seis libros de curso (uno para cada nivel de Educación Primaria), con 90 actividades cada uno, excepto los de 1º y 2º, que contienen 72 actividades.

— Tres manuales del profesor, uno para cada ciclo de Educación Primaria. En cada uno de estos manuales se explican las bases psicopedagógicas de la propuesta y se ofrecen orientaciones didácticas pormenorizadas para cada una de las actividades (aspectos que potencia, condiciones de aplicación, soluciones posibles, sugerencias metodológicas y transferencia a otras áreas temáticas).

Creemos que tienen especial interés las sugerencias que se realizan al propio tutor del cada grupo-clase en el sentido de que sea él quien elabore algunas situaciones o actividades a partir de la estructura propuesta o, en su defecto, quien seleccione las situaciones o actividades que introducirá en su programación, perfilando unos *itinerarios de enseñanza-aprendizaje* por los que deberán pasar sus alumnos, según desee potenciar: un determinado tipo de contenidos relativos a todas las áreas (por ejemplo, actitudes y valores); unas habilidades cognitivas concretas (por ejemplo, la observación); un tipo de estrategias de aprendizaje (por ejemplo, las estrategias metacognitivas o regulativas); una modalidad de dinámica de grupos específica (por ejemplo, el trabajo en grupos cooperativos); unos temas o centros de interés específicos (por ejemplo, ecología); el trabajo con determinados medios (por ejemplo, actividades basadas en la televisión), o un determinado canal expresivo (por ejemplo, actividades que requieran una respuesta oral).

— Seis libros para el verano con 24 actividades, doce de revisión de los aspectos trabajados durante el curso anterior, y doce de enlace con las dimensiones que se potenciarán el siguiente curso. Dado que estas actividades están ideadas para su realización en vacaciones, se acompañan de una guía para padres que explica de manera comprensiva el sentido y significado de la propuesta, y la forma en que éstos pueden colaborar en su óptimo uso.

En términos generales, las actividades propuestas se hallan algo por encima de la competencia que desde el punto de vista psicoevolutivo se atribuye a los alumnos de cada nivel; dicho de otro modo, los conocimientos y habilidades que deben emplearse se encuentran en la Zona de Desarrollo Potencial del alumno.

En este sentido, la mayoría de las actividades no pueden efectuarse sin un esfuerzo activo del alumno y sin las orientaciones de alguien más competente que actúe como *mediador*, explicando las instrucciones, dinamizando las fases de desarrollo y ofreciendo ayudas cuando se necesiten. Este mediador es el profesor, excepto en las actividades pertenecientes a las áreas de Educación Física y Artística, que están planeadas para que el alumno pueda realizarlas fuera de la escuela contando con la colaboración de padres, hermanos, familiares, vecinos y/o amigos. El propósito es claro: conseguir que el alumno generalice las estrategias a ámbitos de su vida cotidiana, con la colaboración de las personas que usualmente le rodean.

Todos estos aspectos estaban recogidos inicialmente en la propuesta *teórica*, pero era imprescindible cotejarla con la realidad y comprobar hasta qué punto podía integrarse en el Proyecto Curricular de un centro concreto, y cuál era su grado de eficacia y aceptación por parte de la comunidad escolar. Esta posibilidad se hizo realidad gracias al Proyecto iniciado por la escuela «Arrels» de Barcelona, durante el curso 1991-1992, cuyo equipo directivo siempre se había mostrado muy interesado por los enfoques que defendían la necesidad de *enseñar a aprender* a los niños.

## **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA EN LA ESCUELA «ARRELS»**

La escuela «Arrels» está situada en la ciudad de Barcelona. Es un centro privado concertado que acoge en «Reforma Avanzada» los niveles educativos de Infantil a Secundaria Obligatoria. La escuela se halla en un barrio obrero que fue creado a raíz del Congreso Eucarístico Internacional, celebrado en Barcelona el año 1952, y desde su nacimiento su evolución se halla enraizada con el desarrollo cultural y social que ha experimentado el barrio.

El eje conductor del estilo del Centro gira en torno a un principio que ha dado sentido al quehacer educativo: *la persona*. De la frase del fundador de la escuela: «Es necesario que cada niño dé todo aquello que pueda dar», parten todos los valores inmersos en el ideario del Centro y en la propuesta educativa. Alrededor a este interés por la persona y a la confianza en el progreso del hombre se organiza el Proyecto Educativo del Centro.

Desde siempre, la escuela se ha preocupado por el desarrollo de la personalidad del alumno y de cómo éste

mejora su capacidad de aprendizaje. Ello hace que se conciba la escuela como lugar de investigación y aprendizaje, donde todos, padres, profesores y alumnos, se sientan vitalmente integrados por un saber abierto a la realidad y, por consiguiente, capaz de formar a personas con la capacidad de transformarla.

Se intenta, pues, estar atento a las innovaciones pedagógicas y favorecer, en lo posible, la formación permanente del profesorado, todo lo cual repercutirá positivamente en el propio currículum; y de hecho así ha sido, dado que durante este último lustro se ha reformulado todo el Proyecto Curricular, lo que ha supuesto la necesidad de conocer más a nuestro alumnado y la forma que éste tiene de aprender y pensar sobre los contenidos que se le enseñan.

En la creación de nuevos créditos para la Educación Secundaria, y partiendo del supuesto de un currículum abierto a las necesidades y flexible a las demandas, el claustro de profesores se planteó la necesidad de conocer qué habilidades y estrategias utilizaban sus alumnos para aprender, de cuáles carecían, y cuáles eran aquellas que desde las propias áreas ya se impulsaban.

A partir de anteriores experiencias en la introducción de técnicas de estudio, instauradas de forma extra-curricular, se pudo comprobar que no existía una interiorización de estos procedimientos por parte del alumnado, puesto que no las utilizaban en su estudio diario de forma autónoma; este hecho impulsó a la dirección del Centro a contactar con especialistas vinculados a la Universidad que pudiesen aportar, a modo de formación interna costeada por la asociación de padres, un nuevo enfoque sobre habilidades y estrategias de aprendizaje y su aplicación en el aula.

Todo ello llevó al claustro a preocuparse monográficamente por el tema, e incluso a presentar una propuesta de formación del profesorado al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (aprobada en 1992). Asimismo, este interés motivó que unas cuantas personas del Centro colaborasen en la construcción de algunas de las actividades que conforman la actual propuesta educativa «Aprendo a pensar», que, desde el principio, se empezó a tener presente en algunas de las programaciones, con el convencimiento de que se favorecía en los alumnos un máximo aprovechamiento de su esfuerzo en el estudio.

La propuesta «Aprendo a pensar» fue, pues, introducida en calidad de proyecto de innovación, en el plan anual del curso 91-92, en los niveles de 5º y 6º de EGB. Su puesta en práctica se realizó tanto en horas de tutoría (una hora a la semana), como en el seno de las actividades efectuadas dentro del aula. En este último caso, se combinaban las sesiones habituales con otras en las que se empleaban los nuevos materiales en cada una de las áreas curriculares, puesto que habían posibilidades de coordinación entre los profesores que las impartían. Aun cuando la duración de cada actividad era variable, se completaban en dos sesiones, por término medio.

Las actividades introducidas se seleccionaron a partir de dos criterios que, tal como se comentó en el apartado anterior, configuraban un itinerario de enseñanza-aprendizaje; se escogieron todas las actividades que potenciaban las habilidades cognitivas de orden-clasificación, retención-recuperación, interpretación-inferencia-transferencia, y evaluación, por considerarse que eran las más deficitarias en los estudiantes de estos niveles. A éstas se añadieron las situaciones que se centraban en actitudes y valores por el interés del propio Centro en este tipo de contenidos y por la dificultad que supone su programación explícita. En el *Cuadro 1* se expone, como ejemplo, el itinerario específico escogido para 5º de EGB.

Metodológicamente, el tratamiento que se daba a las distintas situaciones o actividades pretendía que el alumno reflexionase durante los tres momentos decisivos de su actuación. Antes de ponerse *manos a la obra*, se favorecía la planificación de su conducta, dándole pistas e indicaciones para que escogiese el o los procedimientos más adecuados a la demanda. Durante la realización de la actividad, se guiaba la ejecución invitando al estudiante a que se *parase a pensar*, e introdujera cambios en el curso de sus acciones cuando ello resultara necesario para alcanzar los objetivos. Por último, al finalizar la actividad se proponían cuestiones que permitiesen valorar la eficacia de las decisiones tomadas y de los procedimientos empleados en función de los resultados obtenidos, de las dificultades encontradas y de la comparación con lo que habían hecho el resto de compañeros de la clase.

Analicemos, a modo de ejemplo, el trabajo con una de las actividades o situaciones correspondientes a 6º curso de EGB titulada: «¡Palo!... ¡Mato!» (véase *Figura 2*).

El objetivo de la actividad es que el alumno aprenda a clasificar juegos de reglas, para lo cual se le pide que primero confeccione una lista de juegos y después elija un criterio para organizarlos. La actividad, pues, estaría centrada en el área de Educación Física (tal como señala el icono-guía para el profesor del ángulo superior izquier-

do de la página: EF), el contenido a trabajar sería de tipo conceptual (icono-guía: una cabeza con una espiral en su interior); y la habilidad cognitiva favorecida, la clasificación (icono-guía: tres libros archivados). Dado que el proceso de decisión supone organizar un conjunto de datos de forma pertinente, estaríamos favoreciendo la aplicación de una estrategia de organización.

CUADRO 1 «Aprendo a pensar»: Cuadro general de actividades															
Nivel educativo: 5º EGB	Conocimiento del Medio			Educación Artística			Educación Física			Lengua y Literatura			Matemáticas		
	C/Pri	Pro	VAc	C/Pri	Pro	VAc	C/Pri	Pro	VAc	C/Pri	Pro	VAc	C/Pri	Pro	VAc
A. Observar y comparar			Comparar fotografías sobre degradación de la naturaleza.			Comparar distintas pinturas.						Registrar y comparar datos sobre hábitos de lectura.			Percebir las formas de una imagen.
B. Ordenar y clasificar	—Ordenar elementos electrónicos. —Clasificar hojas.	Tabulación de datos sobre pájaros.	Ordenar productos de consumo según su necesidad.		Combinar un conjunto de colores de forma ordenada.		Ordenar a unas personas según su equilibrio motor.		Clasificar una serie de departamentos según su nivel de violencia.	—Clasificar apellidos inusuales. —Preparar y realizar una redacción.	Ordenar fragmentos de un texto.	Clasificar personajes de cómics.	—Ordenar a un grupo de personas por la talla. —Ordenar figuras geométricas.	Ordenar operaciones para construir un puzzle.	Ordenar y comparar precios en distintas épocas.
C. Representar			Representación y cumplimiento de las señales de circulación vial.			Confeccionar una tabla sobre la programación de TV.						Representar sonidos corporales.			Tabular datos sobre automóviles.
D. Retener y recuperar	—Recordar el nombre de árboles. —Retener la relación ciudad-país.	Recordar las fases para la elaboración del pan.	Ordenar y retener nombres de profesiones.		Memorizar un dibujo.		Retener algunas pruebas de atletismo.		Registrar opiniones sobre el cuidado del propio cuerpo.	—Recordar palabras de 4 letras. —Recordar palabras homónimas.	Recuperar un conjunto de cuentos según algunas categorías.	Recordar refranes.	—Recordar listas de objetos. —Recordar las últimas compras realizadas.	Retener un problema de matemáticas.	Recordar la experiencia de aprender a sumar.
E. Interpretar, inferir y transferir	—Explicar la utilidad de reciclaje del vidrio. —Averiguar el crecimiento de la población.	Realizar pronósticos sobre el tiempo meteorológico.	Valorar las propias vacaciones y proponer cambios.	Identificar diferencias entre tipos de música.		Proyectar y realizar una nueva decoración de una habitación.		Identificar filmes representados mediante mimica.		—Interpretar la intencionalidad de una conversación. —Identificar y agrupar adverbios.	Completar el texto de una historieta.	Presentar el significado de refranes.	—Resolver series numéricas. —Comprender gráficas de tipo estadístico.	Inferir un truco para resolver determinados problemas matemáticos.	Valorar la utilidad del sistema métrico decimal.
F. Evaluar	—Interrogar sobre tipos de edificaciones. —Elaborar una prueba sobre razas de perros.	Planificar un viaje.	Valorar la objetividad de las noticias.		Establecer criterios para valorar un concurso de música.		Prepararse para una carrera de fondo.		Estimar cuál es el mejor perfil para determinados deportes.	—Apreciar el género literario de unos textos. —Construir un método para evaluar las diferencias lingüísticas.	Preparar y realizar una prueba de comprensión de un texto.	Elaborar criterios de evaluación de trabajos.	—Relacionar cosas a medir con sus unidades de medida. —Evaluar las notas de la clase en matemáticas.	Estimar pesos y medidas.	Interpretar una gráfica sobre pluviosidad en la ciudad.

C/Pri: Conceptos y principios. Pro: Procedimientos. VAc: Valores y actitudes.

En el desarrollo de esta actividad, y en general en la dinámica seguida en todas las sesiones, se respetaban las etapas siguientes:

— Lectura del apartado «¿Qué vamos a hacer?», hecha por algún alumno en voz alta. El profesor responde a las dudas que puedan aparecer sobre los juegos regidos por reglas o normas.

— Preparación del material necesario para la puesta en práctica de la actividad (en los casos en que era preciso, el día anterior se advertía al alumno sobre los materiales que debía traer a clase).

— El profesor lee el siguiente apartado de la actividad «¿Cómo lo haremos?», en el que se exponen los pasos que deben seguirse para la consecución de la actividad y, en su caso, se describen las alternativas de solución a elegir por los alumnos. Aquí el profesor debe cerciorarse de que los alumnos han comprendido lo que deben hacer y qué decisiones deben tomar; en nuestro ejemplo debe quedar claro que ha de escogerse un criterio para clasificar los juegos, una vez escritos.

— Se agrupa a los alumnos de forma pertinente, y se ofrece un tiempo prudencial para la realización de la actividad, que en algunos casos puede prolongarse a lo largo de dos sesiones de clase (ello es especialmente necesario en las actividades que suponen efectuar un trabajo de observación o investigación en casa o en la calle). Para esta actividad el tiempo estimado es de unos 35 minutos. Mientras, el profesor pasea por la clase, observando

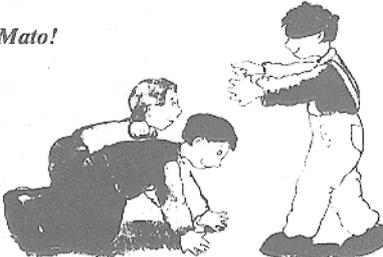
y facilitando la correcta aplicación del criterio de clasificación escogido.

— Al finalizar la realización de la actividad, se abre un período para reflexionar sobre la estrategia empleada y favorecer su uso con otros ejemplos aportados por el maestro o por los propios alumnos.

**FIGURA 2**  
Actividad propuesta a 6° de EGB



**¡Palo!... ¡Mato!**



**¿Qué vamos a hacer?**  
Siempre, en todas las épocas, los niños y los no tan niños han jugado en casa, en la escuela, en la calle a juegos llamados de "reglas". Un "juego de reglas" es aquél en el que hay unas normas establecidas que deben seguir los jugadores. ¡Hay montones de ellos!  
Vamos a describir las características de algunos de estos juegos.

**¿Qué necesitaremos?**  
Lápiz y papel.

**¿Cómo lo haremos?**

- PRIMERO: Vas a pensar y a escribir entre diez y quince juegos de reglas que se te ocurran. Puedes preguntar a tus familiares y amigos cuáles conocen.
- SEGUNDO: Una vez hecha la lista de juegos, vas a clasificarlos de alguna forma. Para ello, debes establecer un sistema o tomar unos puntos de referencia: número de participantes, material que se utiliza, lugar del juego... Escoge el sistema que consideres más adecuado.
- TERCERO: Reflexionarás sobre la clasificación que has hecho, teniendo en cuenta cómo la has hecho y por qué.

**ACTIVIDAD**  
Escribe aquí de diez a quince juegos de reglas que se te ocurran o que te digan tus familiares o amigos:

Gallina ciega	A tocar y parar
A cartas	A matar con pelota
Al escondite	Al tetris de la Game Boy
Al ajedrez	Al Supermario Game Boy
Al trivial	trivial Junior
Al parchis	Al pictictionary

Ahora ordénalos. Pero, antes de hacer la clasificación, explica qué criterios vas a seguir.

*Voy a ordenarlos por el número de participantes.*

Realiza tu clasificación.

1 jugador	2 a 4	Los que quieren
tetris	parchis	Gallina ciega
Supermario	2 a 6	Escondite
2 jugadores	trivial	tocar y parar
Ajedrez	trivial junior	cartas
	matar con pelota	
	pictictionary	

¿Ha funcionado la estrategia que has seguido? ¿Podías haberlo hecho mejor siguiendo otro sistema?

*Si, pero podía separar los juegos de mesa, de los video-juegos, de los que se hacen al aire libre.*

Lógicamente, la resolución de esta actividad requiere tomar decisiones sobre cuáles son los criterios más funcionales cuando se trata de clasificar juegos de reglas, pensando en la utilización posterior de esa organización (a qué puedo jugar si estoy solo, si estoy en el campo, si mis compañeros de juego son mayores que yo, si tenemos una hora de tiempo, si somos un número impar, etc.). Los criterios referidos a la naturaleza del juego, al número de jugadores, a la edad de los jugadores, al lugar donde se juega o al tipo de reglas que incluye, entre otros posibles, pueden resultar adecuados; es tarea del profesor que se valore entre todos la mayor o menor utilidad de cada criterio y la conveniencia de combinar varios de ellos.

Por otra parte puede proponerse la clasificación de otros aspectos, como canciones, películas, cómics, atendiendo de nuevo a diferentes tipos de criterios según el uso que posteriormente quiera hacerse de cada clasificación.

Desde las primeras sesiones, el material fue motivador para los niños, mostrándose especialmente interesados en las actividades que implicaban movimiento, búsqueda e investigación. Los ejercicios, en su mayoría, presentaban una gran variedad en el uso de canales de recepción y expresión (escritas, orales, manuales, corporales, plásticas...), facilitando el enfrentamiento con temas complejos, que de otra forma hubiese resultado más costoso plantear.

El hecho de que las estrategias de aprendizaje se relacionasen con contenidos académicos, pero también con aspectos de la realidad cotidiana del alumno, y que tuviesen que compartir algunas tareas con compañeros, padres, amigos e incluso vecinos, hacía de ello una experiencia divertida, pero también y sobre todo transferible a otras situaciones escolares y vitales del alumno.

Por otra parte, la dinámica de cada clase era diferente según la actividad propuesta, dada la variación en los temas, en la duración de los ejercicios, en la modalidad de agrupamiento requerida (individuales, por equipos,...), en el material empleado y según la interpretación disciplinar que le quisiera dar cada docente, modificando constantemente el quehacer diario.

También los profesores participantes valoraron positivamente la propuesta, destacando tres aspectos que a su juicio resultaban de gran utilidad:

— La integración de estrategias y habilidades de aprendizaje en el currículum escolar, que realiza la propuesta, permite su inclusión en las sesiones habituales de clase, *enseñando a pensar a la vez* que se enseñan los *contenidos del curso*.

— La tarea del docente se veía facilitada por el hecho de que cada actividad enmarca y prepara el trabajo a realizar con y por el alumno, así como el material que se va a necesitar para ello.

Resulta muy útil la división de los contenidos en conceptos, procedimientos, actitudes y valores, puesto que ello ayuda a ser más precisos durante la programación, y favorece en el alumno una idea poderosa de cómo se estructura el conocimiento.

— En el *debe* es necesario señalar que resultaba costoso que algunos de los alumnos fuesen capaces de pensar sobre el proceso mental que habían seguido para efectuar la actividad, y que en el momento de favorecer la transferencia de la estrategia aprendida a nuevos ejemplos, de la misma área o de otras áreas curriculares, algunos profesores tenían dificultades para guiar y controlar ese trasvase. Ciertamente, cuando iniciamos la experiencia, las actividades no estaban aún publicadas e impresas, y la guía o manual del profesor no se hallaba elaborada en su totalidad, sino que en muchos casos se partía de algunos criterios de actuación consensuados con los formadores. Con la ulterior edición impresa de las actividades y, principalmente, del manual del profesor, estas dificultades se han ido paliando durante este curso, si bien continuamos pensando que, en último término, la actuación del profesor en la comprensión y correcta aplicación de la propuesta es decisiva.

Dado que este último punto nos parece de una enorme trascendencia, no sólo con respecto a nuestra propuesta sino en relación a cualquier tipo de material didáctico, quisiéramos dedicarle el último apartado de este artículo.

## **UNA CONSIDERACIÓN FINAL: LA NECESIDAD DE PROFESORES TAMBIÉN «ESTRATÉGICOS»**

Al referirnos a la experiencia llevada a cabo en la escuela «Arrels», comentamos la gran influencia que, desde nuestro punto de vista, tiene la actuación del profesorado en el momento de comprender el sentido y el significado de una innovación educativa, y de introducirla, de forma apropiada, en las unidades didácticas que desarrolla en sus clases.

En la propuesta «Aprendo a pensar», esto es especialmente cierto por dos razones de peso:

— Porque no se trata de un *material auto-administrable* que el alumno pueda seguir por su cuenta, dado que las actividades ofrecen un cierto grado de complejidad, graduada atendiendo a las habilidades y competencias que los niños demuestran poseer en cada uno de los niveles educativos.

Precisamente está diseñado para que exista alguien (maestros, padres, hermanos mayores, compañeros...) que actúe de *mediador*, guiando los pasos del niño y ofreciéndole ayudas (andamiaje) cuando éste las precise. En este sentido las situaciones planteadas están secuenciadas para que el estudiante deba realizar esfuerzos que se ajusten al hipotético espacio en que puede cognitivamente avanzar (su zona de desarrollo próximo).

— Porque la óptima utilización de la propuesta, tal como se indica en la guía del profesor, supone su adaptación a cada contexto educativo *concreto*, integrada en las adecuaciones curriculares de mayor nivel de concreción; de ahí las sugerencias relativas a la elaboración de *itinerarios de enseñanza-aprendizaje*, ya comentados, y de ahí la insistencia en que sea el propio profesor, finalmente, quien elabore sus actividades a partir de la comprensión de los fundamentos psicopedagógicos que las justifican.

Ambas consideraciones nos llevan a admitir que las situaciones incluidas en «Aprendo a pensar» requieren la presencia de un profesor que ejerza de tal, es decir, que guíe el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una interacción comunicativa en la que trate de compartir con sus alumnos el significado, en un sentido extenso, de las estrategias incluidas en las distintas actividades (cuándo, cómo, dónde, por qué emplearlas), hasta lograr que los alumnos se apropien de ese significado y puedan hacer un uso reflexivo y autónomo de lo adquirido.

Para nosotros, este profesor deberá actuar en múltiples ocasiones como *modelo*, explicando en voz alta las decisiones que toma cuando aprende un contenido o resuelve un problema de su materia. Ello aconseja que el profesor que enseña estrategias deba a su vez emplearlas cuando aprende un tema de su especialidad, e incluso

cuando prepara e imparte sus clases.

Dicho de otro modo, si para conseguir que los alumnos aprendan matemáticas es deseable que el profesor dé muestras de un *pensamiento matemático* al enfrentar los problemas del área, para enseñar estrategias es preferible que el profesor sea estratégico cuando aprende y cuando enseña. Un profesor que no responda a esos requisitos puede, indudablemente emplear el material propuesto, pero con el grave riesgo de desvirtuar la finalidad con que fue confeccionado: enseñar a los alumnos a pensar.

Nuestro sistema educativo se fundamenta en un círculo invisible y permanente en el que un profesor, que aprendió a enseñar viendo hacerlo a sus profesores, enseña a sus alumnos, explícita o implícitamente, cómo debe aprenderse (y enseñarse) su materia. Como profesores, no debemos olvidar nunca que lo que enseñamos es, en gran medida, a nosotros mismos.

Actuemos estratégicamente al enseñar nuestras materias, para que nuestros alumnos actúen estratégicamente cuando las aprendan y, quizás, algún día, también cuando las enseñen.

---

**Para más información: sobre la propuesta educativa «Aprendo a pensar», llamar al tel. (91) 900 600 900, o escribir a PASCAL: Apdo. de Correos 373 FD. 28028 Madrid.**

---

(\*) **Carles Monereo Font es profesor de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona; Manoli Pifarré Turmo es maestra y psicóloga, e Imma Prat Farrero es jefe de estudios de la escuela «Arrels» de Barcelona, maestra y pedagoga.**

---

**Monereo, C. (comp.): Enseñar a aprender y a pensar en la escuela, Madrid: Aprendizaje, 1990.**  
— «Les estratègies d'aprenentatge: de les receptes a la metacognició», Guix, 163, mayo 1991, pp. 4-10.  
— (coord.) y otros: **Aprendo a pensar. Libro del alumno, Madrid: PASCAL, 1992 (6 volúmenes: de 10 a 6º de Educación Primaria).**  
— **Aprendo a pensar. Manual del profesor, Madrid: PASCAL, 1992 (2 volúmenes).**  
— (comp.): **Las Estrategias de Aprendizaje: procesos, contenidos e interacción, Barcelona: Doménech Edicions, 1993.**  
— y Clariana, M.: **Profesores y alumnos estratégicos. Cuando aprender es consecuencia de pensar, Madrid: PASCAL, 1993.**

---

**Palma, M. y Pifarré, M.: «‘Aprendo a pensar’: Construcción de itinerarios instruccionales», en Monereo, C. (comp.): Enseñar a pensar a través del currículum escolar, Barcelona: Casals, 1991, pp. 97-115.**