

¿Qué estoy estudiando? ¿Que aprenderé en esta lección?

Dolors Quinquer

Hoy por hoy, la organización de los centros escolares sigue teniendo algo de fabril, de taylorista, de cuartel de los de antes.

La identificación del problema

El contexto no facilita que se tenga claro qué se está estudiando en cada clase, en cada lección, cada día. Es evidente que una parte significativa del alumnado tiene dificultades para reconocer las finalidades del trabajo que realiza. Es más, no identifica adecuadamente qué está estudiando, y sin reconocer cuál es el objeto de estudio no es posible relacionar los nuevos conocimientos con los que se han aprendido anteriormente. Al respecto, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que los que más aprenden son precisamente los que identifican qué es lo que el profesor les pretende enseñar.

La fundamentación y los instrumentos

Pero, ¿podemos ayudar al alumnado a situarse, a sortear este obstáculo? Al respecto, determinadas investigaciones sobre evaluación y sobre la instrucción proporcionan instrumentos y pautas de actuación muy útiles:

- Cardinet, Weiss, Jorba y Sanmartí presentan la *evaluación como comunicación y aprendizaje de la autorregulación*, y proporcionan ideas e instrumentos de gran interés y efectividad para proceder en el aula. De hecho, profesorado y alumnado, expertos y aprendices necesitan compartir significados y responsabilidades y acercar sus representaciones sobre la asignatura y sobre sus finalidades. Solamente si se consigue esta comunicación, se produce el aprendizaje. El contraste de ideas y posiciones y la identificación compartida de los obstáculos que haya que superar se convierte en el instrumento para acercar y compartir conocimientos.
- *La teoría de la elaboración* de Reigeluth es una teoría sobre la instrucción que suministra pautas y criterios para organizar los contenidos de manera que puedan ser procesados lo más fácilmente posible por aquellos que han de comprenderlos y aprenderlos. Sus propuestas orientan la práctica al señalar la importancia de organizar la información de manera que al iniciar una secuencia o un conjunto de ellas se presente globalmente el objeto de estudio de forma simple y general, y lo más importante, mediante una *actividad práctica*, lo más contextualizada posible y lo más cercana a la lógica de los aprendices.

Por tanto, si se consigue la representación inicial de los contenidos que haya que estudiar y los objetivos que haya que alcanzar, es posible incrementar el aprendizaje, aunque para ello se requiera dedicar un tiempo de clase a realizar actividades con esta finalidad, tanto al iniciar la secuencia como después.

La comunicación de los objetivos y de los contenidos

Una tarea altamente productiva desde la perspectiva del éxito escolar consiste en iniciar una secuencia o lección situando a los estudiantes en la tema, ya sea ayudándoles a identificar el problema planteado, a formular sus propios puntos de vista e hipótesis, a reconocer los objetivos de las tareas propuestas y el punto de partida en el que se sitúan. Veamos algunas sugerencias prácticas sobre ese proceso:

1. En general, el profesorado es consciente de lo que quiere que los estudiantes aprendan en una determinada lección, aunque a veces se quede en el terreno de lo implícito. Un primer paso es formular de manera explícita los objetivos que se pretenden. Se trata de una tarea muy útil que permite establecer las prioridades y los niveles de profundización, ayuda a dar coherencia al conjunto de actividades y tareas que se proponen, concreta qué se va a evaluar y es un instrumento para comunicarse con el alumnado o con otros docentes. Sin embargo, este primer paso no suele ser suficiente, ya que los objetivos se formulan desde la perspectiva del profesorado, utilizando un lenguaje técnico y partiendo de la lógica del experto, aún queda lejos la lógica de los aprendices.

2. Para ayudar al alumnado a situarse, es útil diseñar actividades o utilizar instrumentos de comunicación de objetivos y contenidos, ya que determinadas tareas o el uso de instrumentos para la autorregulación ayudan a representarse lo que pretende el profesor o la profesora. *Las actividades de presentación, los informes personales (KPSI), los Q. SORT, los contratos didácticos, los diarios de clase, los instrumentos de presentación de objetivos y contenidos o de autorregulación*¹ pueden servir a esta finalidad, pero serán especialmente útiles si cumplen los siguientes requisitos:

- Que den pie a actividades de carácter simple y concreto para que todo el alumnado pueda realizarlas fácilmente, sea cual sea su punto de partida.
- Que presenten unas pocas ideas, las más básicas y representativas de los contenidos del tema.
- Que fomenten la participación.
- Que sean manipulativas o bien presentadas a nivel de aplicación, con ejemplos.
- Que conecten con los intereses y el contexto de los estudiantes para que puedan darles sentido.
- Que utilicen un lenguaje cercano al alumnado, que les resulta fácilmente comprensible.

3. Sin embargo, cada alumno y cada alumna tienen su punto de partida, o dicho de otro modo, dispone de un conjunto de conocimientos ya adquiridos, representaciones, ideas alternativas, motivaciones y expectativas, conductas y maneras espontáneas de razonamiento que configuran el marco donde inserta y organiza la nueva información. De este modo, cada uno hará su propia interpretación de la actividad o tarea realizada y obtendremos diversas representaciones del mensaje. Asimismo, no debemos pensar que ya se han situado y ya se representan lo que van a hacer; solamente han iniciado un proceso en el que empiezan a colocar algunas piezas del conjunto. En cualquier caso, *es muy importante recoger las ideas fruto de la primera verbalización*, pues aunque las percepciones sean aún alejadas de los objetivos, proporcionan una información muy valiosa con la que trabajar en el aula: son los elementos a los que hay que hacer referencia constante mientras transcurre la lección.

4. El paso siguiente es la *puesta en común* de las ideas y conocimientos iniciales del conjunto del grupo clase, si es posible de manera participativa, recopilando y organizando la información. Estas ideas iniciales del grupo, probablemente contendrán

errores, inexactitudes, simplificaciones y lagunas que habrá que contrastar mediante las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realicen a lo largo de la secuencia o lección. Éste es el momento de *presentar globalmente de manera simplificada los contenidos por desarrollar* (por ejemplo, mediante un mapa conceptual), así como *los aprendizajes que se pretende conseguir* con su estudio, aunque lo más adecuado es que sean los mismos estudiantes quienes expliciten cuáles creen que son las demandas. Es posible que llegados a aquí se hayan modificado los objetivos iniciales, puesto que el contraste con la realidad del aula habrá indicado la conveniencia de incluir o eliminar determinadas cuestiones en la programación o incluso rebajar o ampliar las perspectivas iniciales.

5. Se inicia entonces el desarrollo propiamente dicho del tema mediante actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación o autoevaluación que sirven para aportar nueva información, nuevos puntos de vista en relación con el tema objeto de estudio. Este bloque ha de ser el núcleo central de la lección la parte a la que se dedican más clases en las que, mientras se van encadenado las explicaciones, las tareas, los ejercicios, los estudiantes van configurando su representación, van colocando más piezas del conjunto.

6. Una vez que la información se ha organizado, sistematizado y estructurado (fase final de la secuencia), será cuando el alumnado sabrá en mayor o menor grado, según el punto de partida y el interés de cada cual, qué es lo que ha aprendido. Si todo ha funcionado adecuadamente, si realmente ha habido aprendizaje, la mayoría se habrá representado los contenidos de manera cercana a la idea que tiene de ellos el profesor o profesora.

Finalmente, a modo de conclusión, cabe señalar que para conseguir mayor éxito en el aprendizaje no basta que el docente sepa qué pretende; también el alumnado debería saber qué está aprendiendo, y mientras lo consigue necesita un andamiaje que le ayude y sostenga, basado en la realización de tareas y en la comunicación con su profesor o profesora y sus compañeros de clase.

Hem parlat de:

Educación
Escuelas
Diseño auricular
Desarrollo auricular
Programación
Aprendizaje

Bibliografia

CARDINET, J. (1988): *La maîtrise, communication réussie*. A Huberman (ed.) Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions del pédagogie de maîtrise. Paris. Delachaux et Niestlé.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós.

GINÉ, N.; PARCERISA, A. (coord.) LLENA, A.; PARÍS, E.; QUINQUER, D. (2003): *Planificación y análisis de la práctica educativa*. Barcelona. Graó,

JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1996): *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de evaluación continua*. Madrid. MEC.

J. JORBA; E. CASELLAS; A. PRAT; D. QUINQUER (Ccoord.); C. MÁRQUEZ; B. MIR; R. RODRÍGUEZ (2000): *Avaluar per millorar la comunicació i facilitar l'aprenentatge*. Bellaterra: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Este libro contiene una explicación de cada uno de estos instrumentos así como diversos ejemplos de CCNN, CCSS, Música, Lengua y Matemáticas.

REIGELUTH, C.M. (ed.) (1987): *Instructional Theories in Action. Lessons Illustrating Selected Theories and Models*. New Jersey: LEA. Hillsdale.

WEISS, J. (ed.) (1991): *L'evaluación: probleme de communication*. Del Val-IRDP.

Direcció de contacte

Dolors Quinquer
Universitat Autònoma de Barcelona