

Aprendiendo a aprender

Existe un acuerdo creciente sobre la necesidad de que el alumno regule su propio aprendizaje. ¿Cuáles serían los componentes principales del proceso?

SILVIA JIMENEZ TORRES Y LUIS RAIMUNDO GUERRA CID



© ISTOCKPHOTO / RICH LEGG

1. EL APRENDIZAJE

es un proceso complejo que requiere la implicación del profesor y la implicación activa del alumno.



El fracaso escolar preocupa a estudiantes, padres, profesores y a la sociedad en general. Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, la tercera parte de los estudiantes de ESO obtiene calificaciones negativas. En la enseñanza media, un 32 % del alumnado repite curso, un 35 % no termina con éxito 2.º de ESO y el 48 % no supera el bachiller. En la universidad el abandono de los estudios ronda el 50 %. Según el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, las causas más reseñables que pueden influir en el fracaso escolar serían intelectuales, motivacionales, falta de esfuerzo, orgánicas, emocionales, carencia de técnicas y hábitos de estudio y programación inadecuada.

Sin embargo, a menudo, los estudiantes fracasan en unas asignaturas, pero no en otras. Según el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, en matemáticas y lengua aparece mayor fracaso. En el informe PISA de 2003 (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), España quedaba por debajo de la media europea en matemáticas. ¿A qué se debe ese dispar rendimiento en unas asignaturas y otras? ¿Por qué existen tantas diferencias entre unos alumnos y otros? Suele responderse que las causas de estas diferencias residen en la inteligencia, personalidad, problemas emocionales, conocimientos previos, motivación, trastornos de aprendizaje y otros.

Del aprendizaje autorregulado, en que el alumno decide lo que tiene que aprender y la manera de hacerlo, se dice que es el que da sentido y significado a lo que aprende. Aquí, lo importante no es saber cuánto conocimiento ha adquirido el alumno (nota del examen), sino conocer la estructura y la calidad de ese conocimiento, así como los procesos utilizados para aprenderlo.

El aprendizaje es un proceso socialmente mediado; requiere la intervención del profesor y la implicación activa del alumno. Las estrategias que el estudiante utiliza resultan primordiales para aprender. (No se estudia con la misma predisposición la asignatura preferida que la aborrecida.) La motivación constituye, en efecto, un componente necesario de

la conducta estratégica. Ante una tarea de aprendizaje el estudiante se pregunta: “¿qué quiero conseguir con esto y qué hago para conseguirlo?” Motivo y estrategia, combinados, son pilares en el proceso de aprendizaje del alumno consciente.

Para obtener mejores rendimientos académicos deben aplicarse esas estrategias cognitivas unidas a estrategias autorreguladoras (supervisión de la comprensión, establecimiento de metas y gestión del esfuerzo y la tenacidad). Para que el alumno emplee tales estrategias debe mostrar disposición para aprender. La disposición implica motivación.

El alumno ante una situación de aprendizaje

Cuando el alumno se encuentra ante una determinada asignatura, debe preguntarse qué quiere conseguir, ¿aprenderla? ¿obtener buena nota? ¿superarla para abandonarla? ¿exceder en ella sobre sus compañeros? ¿impresionar al profesor, a sus padres o a sus compañeros? ¿profundizar en sus contenidos? Preguntas que conciernen al dominio de la meta académica que se proponga. Su determinación vendrá condicionada por su actitud ante la materia, sus expectativas de eficacia, de éxito y otros. Una vez decidida la meta académica, elegirá qué estrategias de aprendizaje va a utilizar para alcanzarla. A las intenciones y motivos hay que añadir el control y regulación que debe ejercer sobre la planificación y puesta en práctica de las estrategias más adecuadas. Si uno de esos pasos se frustra, se produce un bajo rendimiento académico.

Metas académicas

En el concepto de motivación entra un conjunto de procesos relacionados con la activación, dirección y persistencia de la conducta académica. La llamada perspectiva de la orientación de las metas considera la motivación como un constructo que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta. Importa distinguir entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Las primeras se centran en la tarea, mientras que las segundas contemplan la capacidad.

Los alumnos orientados hacia metas de aprendizaje se sienten absorbidos por la tarea y consideran el aprendizaje un fin en sí mismo. Se proponen la adquisición de conocimientos e incrementar su formación. Actúan con autonomía y libertad, prefiriendo los ejercicios que les suponen un reto aunque cometan errores. En cambio, los estudiantes que persiguen metas de rendimiento manifiestan interés por demostrar su capacidad o evitar parecer incompetentes; consideran los errores un fracaso y por eso suelen elegir las tareas fáciles en las que pueden sobresalir.

Entre las variables determinantes de la elección de un tipo u otro de metas académicas, destacan la concepción de la inteligencia que tiene el estudiante, las atribuciones y las expectativas. En un trabajo de investigación desarrollado por uno de nosotros (Jiménez Torres), en la facultad de psicología de la Universidad de Salamanca, sobre las metas académicas en los alumnos de psicología, participaron 52 voluntarios, que estaban matriculados por primera vez en las asignaturas de estadística inferencial, psicometría y desarrollo adulto y envejecimiento. Observamos que las variables personales que influyen en la elección de las metas académicas diferían con la asignatura. El sentirse poco autoeficaces en una disciplina repercute a la hora de implicarse menos en su aprendizaje. En cambio, cuando los alumnos disfrutaban con su estudio, se manifiesta una inten-

Taxonomías de metas

Intrínsecas	Extrínsecas
Metas de aprendizaje (learning goal)	Metas de rendimiento o ejecución (performance goal)
Metas centradas en la tarea (task involved)	Metas centradas en el yo (ego involved)
Metas de tarea (task goal)	Metas de ejecución o rendimiento (performance goal)
Metas de dominio o desafío (mastery goal)	Metas de rendimiento o ejecución (performance goal)

ción clara de aprender, con la consiguiente repercusión en el éxito académico.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias, constituidas por una secuencia de actividades, parten de la deliberación y planificación del alumno, quien también las controla. Gracias a la práctica y al aprendizaje, el alumno automatiza sus destrezas. Ese dominio libera otros mecanismos mentales y permite que el sujeto preste mayor atención a aspectos importantes de la tarea. Técnicas de aprendizaje que se prestan fácilmente a la mecanización son la repetición, el subrayado, los esquemas, apuntes, árboles de desarrollo, redes semánticas y otros. Las estrategias se encargan de disponer lo necesario para resolver bien la tarea de estudio, determinar las técnicas más adecuadas a utilizar, controlar su aplicación y tomar decisiones posteriores en función de los resultados.

Son muchas las actividades incluidas en las estrategias de aprendizaje, desde la selección y organización de la información hasta las técnicas para crear y mantener un clima de aprendizaje y concentración. Para lograr el aprendizaje, además de dominar las técnicas de estudio, es necesario conocer la génesis del aprendizaje y reflexionar sobre los propios procesos y productos del conocimiento.

Las estrategias de aprendizaje se podrían clasificar en cuatro grandes grupos: estrategias cognitivas, que incluyen las estrategias de selección o esencialización, repetición o ensayo, elaboración y organización; las estrategias metacognitivas o de autorregulación, que comprenden las estrategias de planificación, supervisión, revisión y valoración; las estrategias de gestión, manejo de recursos o apoyo que engloban la gestión del tiempo, del entorno y de la ayuda, etc.; las estrategias motivacionales, orientadas al sostenimiento de los compromisos e intenciones de estudio y también a la defensa de la imagen y el bienestar personal.

Los estudiantes no siempre utilizan las estrategias adecuadas cuando se enfrentan al aprendizaje. Esto puede deberse a factores personales tales como el desconocimiento de las estrategias adecuadas, no saber cuándo y cómo emplear las estrategias que forman parte de su repertorio, carencia de una base de conocimientos adecuada, perseguir metas personales que no favorecen el uso de estrategias adecuadas, utilización de las

2. EL ALUMNO DEBE HALLARSE MOTIVADO para lograr el control de su aprendizaje.



mismas estrategias en todas las materias, no realizar una supervisión adecuada de la comprensión y el aprendizaje, entre otras.

No sólo hay que enseñar al estudiante las técnicas (subrayar, toma de apuntes, hacer resúmenes, etcétera), sino también a planificarse y decidir la técnica más adecuada, de acuerdo con varios criterios: el tipo y cantidad de los contenidos de aprendizaje, los conocimientos que ya posee, las condiciones de aprendizaje y el tipo de evaluación a la que se va a ser sometido.

El analizar las características y demandas de la tarea, el ser consciente de las posibilidades y limitaciones de uno mismo, el reflexionar sobre las expectativas y el valor concedido a la tarea, y el planificar y decidir qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a la resolución de la misma, exige un alto grado de control y regulación sobre el propio proceso de aprendizaje. No todas las materias reclaman idénticas estrategias, ni siquiera todas las partes de una misma disciplina. Por tanto, aprender estrategias de aprendizaje, saber cómo, cuándo, por qué y dónde utilizarlas, así como ponerlas en práctica es garantizar el aprendizaje, aprender a aprender.

Aprender más

Con el fin de delimitar los tipos de enfoques que mejor definen el aprendizaje de los estudiantes, J. B. Biggs señaló en 1985 que las expectativas que se suelen generar ante una situación de aprendizaje y que configuran los motivos o intenciones del alumno para implicarse en la tarea eran tres: obtener una calificación con el mínimo esfuerzo, actualizar los propios intereses y manifestar públicamente la propia valía. Estos motivos van asociados a ciertas estrategias afines: reproducir lo que se percibe sin datos esenciales, comprender el significado de la tarea y organizar el tiempo y la dedicación adaptándolo a las demandas de la tarea. Estos tres motivos y estrategias se corresponden con tres grandes enfoques del aprendizaje: “enfoque superficial”, “enfoque profundo” y “enfoque de logro”, que indican tanto la forma en que un estudiante se enfrenta a la mayoría de

las tareas de aprendizaje, como la forma en que se enfrenta a una tarea particular en un momento determinado.

La investigación ha puesto de manifiesto la relación entre la motivación del alumno y su enfoque del aprendizaje. Si el sujeto muestra interés por el contenido y por su relevancia (motivación intrínseca), refleja un enfoque profundo. El enfoque de aprendizaje suele ser superficial cuando predomina el miedo al fracaso. Por fin, el enfoque de aprendizaje tiende a ser de tipo estratégico si el alumno presenta una alta necesidad de logro o una elevada motivación por el éxito.

Es probable que el enfoque superficial se relacione con bajos niveles de rendimiento y con resultados de aprendizaje cualitativamente inferiores, mientras que los enfoques profundo y de logro se vinculen con altas calificaciones y con resultados de aprendizaje superiores.

Caben modos compuestos de enfoques. El enfoque de logro puede asociarse a una aproximación profunda o superficial en razón del contexto. Se desarrolla un enfoque logro-superficial cuando el alumno busca buenas notas, pero se conforma con reproducir el contenido para conseguirlas, es decir, no ahonda en la materia. Se desarrolla un enfoque logro-profundo, cuando, amén de buenas calificaciones, el alumno se propone dominar la asignatura.

En definitiva, lo importante no es la transferencia de información al estudiante, ni el aprendizaje de calidad equivale a un expediente brillante. El aprendizaje es un proceso con una intención, en que el alumno debe hallarse motivado para lograr su control. Pero el estudiante no aprende a autorregularse de la noche a la mañana, sino que necesita apoyo del instructor y conocer y experimentar los distintos recursos estratégicos.

Silvia Jiménez Torres, doctora en psicología, es directora de formación del Instituto de Psicoterapia de Orientación Psicoanalítica y Antropología IPSA-Levante en Valencia. Luis Raimundo Guerra Cid, doctor en psicología, dirige el Instituto de Psicoterapia de Orientación Psicoanalítica y Antropología IPSA-Levante en Valencia.



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

THE ROLE OF METALEARNING IN STUDY PROCESSES. J. B. Biggs en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 55, págs. 185-212; 1985.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: CARACTERÍSTICAS BÁSICAS Y SU RELEVANCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR. A. Valle, R. González-Cabanach, L. M. Cueva, S. Rodríguez y M. Baspino en *Revista de psicodidáctica*, vol. 6, págs. 53-68; 1998.

ENFOQUES DE APRENDIZAJE. A. Valle, R. González-Cabanach, J. C. Núñez Pérez, J. M. Suárez, I. Piñeiro y S. Rodríguez Martínez en *Psychothema*, vol. 12, n.º 3, págs- 368-375; 2000.

AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE ESTUDIO. R. González Cabanach, A. Valle, S. Rodríguez e I. Piñeiro en *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*, por J. A. González-Pienda, J. C. Núñez, L. Alvarez y E. Soler. Pirámide; Madrid, 2002.

ADECUACIÓN DE LAS METAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES A ASIGNATURAS DE LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA. METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS DEL COMPORTAMIENTO. M. M. González-Tablas, S. Jiménez, J. J. Plaza, L. R. Guerra y E. López. Volumen especial, págs. 287-291; 2004.

LA ESTADÍSTICA EN LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA: METAS ACADÉMICAS. M. M. González-Tablas, S. Jiménez, J. J. Plaza, L. R. Guerra y E. López en *Motivos, Emociones y Procesos Representacionales: De la Teoría a la Práctica*, dirigido por E. Barberá, L. Mayor, M. Chóliz, E. Cantón, E. Carbonell, C. Candela y C. Gómez. Departamento de Psicología Básica, Universidad de Valencia; Valencia, 2004.