

See discussions, stats, and author profiles for this publication at:
<http://www.researchgate.net/publication/270158690>

Ser estratégico y autónomo aprendiendo Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO

BOOK · FEBRUARY 2008

DOI: 10.13140/2.1.4282.7842

CITATION

1

DOWNLOADS

1,230

VIEWS

322

1 AUTHOR:



Carles Monereo

Autonomous University of Bar...

118 PUBLICATIONS 236 CITATIONS

SEE PROFILE

Ser estratégico y autónomo aprendiendo

Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO

C. Monereo (coord.), A. Badia, M.V. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló,
I. Guevara, E. Miquel Bertrán, M. Monte, E.M. Sebastiani

155



Serie Organización y Gestión Educativa

© Carles Monereo (coord.), Antoni Badia, M. Victòria Baixeras, Elena Boadas, Montserrat Castelló, Iolanda Guevara, Ester Miquel Bertrán, Manuel Monte, Enric M. Sebastiani

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona
www.grao.com

1.ª edición: marzo 2001
2.ª edición: noviembre 2006
3.ª edición: febrero 2008

ISBN: 978-84-7827-249-5
DL: B-9442-2008 U.E.

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló
Impresión: Publidisa
Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

Índice

- Introducción, Carles Monereo | 5**
Referencias bibliográficas | 8
- 1. La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía, Carles Monereo | 11**
¿Autonomía, autorregulación o independencia en el aprendizaje? | 11
Un modelo de enseñanza estratégica para favorecer la autorregulación del propio aprendizaje | 15
Referencias bibliográficas | 26
- 2. La organización de la enseñanza estratégica en los centros de educación secundaria, Montserrat Castelló | 29**
Las competencias básicas en la enseñanza secundaria obligatoria y su relación con las estrategias de aprendizaje | 29
Las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de estrategias | 30
Modalidades de organización de la enseñanza estratégica | 35
Referencias bibliográficas | 40
- 3. La enseñanza estratégica de la lengua, M. Victòria Baixeras | 41**
Introducción | 41
Unidad didáctica 1: «Taller de prensa» (Escritura colaborativa) | 43
Unidad didáctica 2: «¿Quién entiende lo que pone aquí?» (Interrogación cognitiva y metacognitiva) | 53
Unidad didáctica 3: «¿Cómo te lo digo para que me entiendas?» (Interrogación y autointerrogación metacognitiva) | 60
Bibliografía específica comentada | 69
- 4. La enseñanza estratégica de las matemáticas, Ester Miquel Bertrán, Iolanda Guevara | 71**
Introducción | 71
Unidad didáctica 1: «Motos, velocidades y ecuaciones» (Análisis y discusión metacognitiva) | 73
Unidad didáctica 2: «Una estadística para ir a esquiar» (Aprendizaje cooperativo) | 85
Unidad didáctica 3: «¡Cuanto más seamos... mejor!» (Análisis para la toma de decisiones) | 94
Bibliografía específica comentada | 105
- 5. La enseñanza estratégica de las ciencias naturales, Elena Boadas | 107**
Introducción | 107
Unidad didáctica 1: «¿Por qué flota un trasatlántico?» (Modelado metacognitivo) | 110
Unidad didáctica 2: «Claves para la identificación de invertebrados marinos» (Interrogación metacognitiva) | 121
Unidad didáctica 3: «Consultores ambientales» (Evaluación por carpetas) | 129
Bibliografía específica comentada | 142

- 6. La enseñanza estratégica de las ciencias sociales, Antoni Badia | 145**
Introducción | 145
Unidad didáctica 1: «Mapas y planos. ¡Si lo sé, lo represento!» (Modelado metacognitivo) | 149
Unidad didáctica 2: «Tiempo y cronología. ¡Yo ordeno, tú ordenas, él ordena... el tiempo!» (Interrogación metacognitiva) | 156
Unidad didáctica 3: «¡Coopera y respeta! Ser o no ser... racista» (Aprendizaje cooperativo) | 166
Bibliografía específica comentada | 182
- 7. La enseñanza estratégica de la educación física, Enric M. Sebastiani | 185**
Introducción | 185
Unidad didáctica 1: «Encadena tus propias acrobacias» (Autointerrogación metacognitiva) | 189
Unidad didáctica 2: «Y vosotros, ¿cómo atacáis?» (Planificación y revisión de la estrategia de resolución) | 212
Bibliografía específica comentada | 221
- 8. La enseñanza estratégica de la educación artística, Manuel Monte | 223**
Introducción | 223
Unidad didáctica 1: «Dibujo del natural» (Aprendizaje cooperativo e informe proactivo) | 225
Unidad didáctica 2: «Mimesis y abstracción» (Perspectivismo estratégico) | 236
Unidad didáctica 3: «Interpretación de una obra artística» (Estrategia interpretativa) | 250
Bibliografía específica comentada | 268

Introducción

Carles Monereo

Coordinador de la obra

Al empezar un nuevo siglo cualquier publicación que se precie debe dedicar al menos un número monográfico a profetizar sobre los acontecimientos, corrientes, movimientos y tendencias que lo caracterizarán.

Por supuesto, el mundo educativo no es ajeno a este ritual y las distintas publicaciones que cubren su amplio territorio hacen lo propio, señalando las líneas prospectivas que distintos visionarios, con mejores o peores argumentos e intenciones, auguran para el nuevo siglo.

Más allá de la verosimilitud de esas previsiones¹ (en general meras especulaciones de escaso valor predictivo), esta práctica informa de manera inequívoca sobre cuáles son las concepciones prevalentes, aquí y ahora, en torno al significado de enseñar y aprender, y en relación con lo que supuestamente (y deseablemente) deberían ser.

Si revisamos brevemente algunas de esas publicaciones nos resultará muy fácil identificar cuál es el común denominador a todas ellas, eso sí, bajo distintos términos y denominaciones; a saber: *aprender a aprender*, *autonomía de aprendizaje*, *métodos de desarrollo intelectual*, *estrategias para la resolución de problemas*, *enseñar a pensar*, etc.

En todos los casos se apela a un mismo lema que parafrasea la clásica máxima «no le des un pez, enséñale a pescar»; el argumento sería que más que enseñar contenidos debemos enseñar a los alumnos aquello que les permitirá, en un futuro próximo, ser capaces de aprender esos contenidos por sí mismos.

Sería injusto no admitir que más allá de las profecías y los eslogans focalizados en el *enseñar a aprender* (que en los últimos tiempos muchos centros, tanto públicos como privados, han hechos suyos para recaptar estudiantes en una época de progresivo descenso de la natalidad) también se han publicado en nuestro país, especialmente en la última década, un buen número de rigurosos manuales (Beltrán, 1993; Bruer, 1995; Pozo, 1996; Resnick y Klofer, 1996; Tishman y otros, 1997; Monereo, 2000), obras especializadas (Solé, 1992; Maclure y Davies, 1994; Pozo, 1994; Pérez Cabaní, 1997; Álvarez, 1998), trabajos de investigación (Selmes, 1988; Pozo y Monereo, 1999) e incluso algunas selecciones bibliográficas comentadas (Monereo, 1999), que han convertido las estrategias de enseñanza y aprendizaje en un tema absolutamente central en cualquier foro educativo. En todas ellas se se-

1. Existen, por supuesto, diferencias contrastadas entre estos augures; tenemos ejemplos muy dignos y serios de este esfuerzo prospectivo, como el informe de la Comisión Europea para la Educación (1995) o el socorrido informe Delors (1996) sobre los desafíos del nuevo siglo.

ñalan buena parte de los grandes desafíos que requerirán poseer, por parte del alumno y ciudadano del futuro, estrategias de aprendizaje diversas y variadas (Monereo y Pozo, 2001):

- *La saturación informativa y la «infoxicación»*, es decir, la intoxicación a partir de la distribución de información de baja calidad, reiterativa, en mal estado, errónea, cuando no sectaria. A través del aprendizaje de estrategias de búsqueda, análisis y selección de información fidedigna podrían paliarse estos efectos.
- *La caducidad del conocimiento*. Los modelos explicativos, las leyes científicas e incluso las innovaciones tecnológicas son constantemente revisadas y puestas «en la picota». El conocimiento, y por supuesto los sistemas de formación que lo expanden, tienen fecha de caducidad que obliga a las instituciones educativas a una constante actualización y, sobre todo, a enseñar a sus aprendices estrategias que les permitan reconocer sus necesidades de renovación y autoformarse de manera eficaz.
- *La utilización de múltiples lenguajes comunicativos*. La tan repetida globalización del conocimiento facilitada por el registro y reproducción digitales de todo tipo de códigos (textuales, audiovisuales, quizás también sensoriales e incluso kinestésicos) a través de todo tipo de transmisores-receptores (ordenadores, televisores, móviles) obligarán al ciudadano del futuro a manejar una gran diversidad de estrategias de descodificación e interpretación de una enorme variedad de datos.

Ante esta notable presencia del tema en la literatura, podría fácilmente preguntarse nuestro perspicaz lector: ¿qué sentido tiene una nueva obra sobre estrategias de aprendizaje? La respuesta es inmediata. A pesar del número de publicaciones de distinto «pelaje» que pueden encontrarse en casi todas las librerías (desde los arcaicos recetarios sobre técnicas de estudio —algunos auténticas piezas arqueológicas, inasequibles al desaliento— hasta las últimas tendencias rabiosamente metacognitivas) no existen prácticamente (el prácticamente es para curarnos en salud) ninguna obra que muestre ejemplificaciones de cómo debe traducirse la enseñanza de estrategias de aprendizaje al quehacer cotidiano de las aulas y de las prácticas educativas.

La explicación de este vacío no puede obedecer solamente al origen indudablemente teórico de este campo de conocimiento, ni a las voces que desde los centros educativos atribuyen la preocupación por el tema únicamente a los OPNIS, como suele denominarse a los asesores (Objetos Psicopedagógicos No Identificados); existen sin duda distintos núcleos de resistencia entre el profesorado, especialmente de enseñanza secundaria, que podríamos caricaturizar a través de comentarios como los siguientes:

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!

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?

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

Frente a estas concepciones y justificaciones, muy arraigadas y difíciles de modificar, debíamos demostrar sin vacilaciones que las estrategias de aprendizaje pueden (y deben) enseñarse conjuntamente con las distintas disciplinas que forman el currículum, sin añadir tiempo adicional y con los recursos propios que posee cualquier docente de «a pie» y para ello, ¿qué mejor demostración que presentar ejemplos de enseñanza estratégica elaborados por profesionales con experiencia en la docencia en enseñanza secundaria y una sólida formación teórica en el ámbito de las estrategias de aprendizaje? Los docentes que participan en esta obra responden claramente a este perfil y son un testimonio, difícilmente rebatible, de que es posible enseñar a pensar a la vez que se enseñan los contenidos de las materias respectivas.

En relación con la estructura de este libro, los dos primeros capítulos pretenden situar el marco epistemológico, conceptual, organizativo y curricular que contextualiza y justifica el desarrollo y posible aplicación de las unidades curriculares que posteriormente se presentan.

La unidades didácticas que se han seleccionado se articulan de acuerdo con unos bloques consensuados y compartidos por los distintos autores para dar homogeneidad a la obra, ello sin menoscabo de que existan maneras de enfocar los temas, estilos de redacción y preferencias personales en el momento de concluir cada unidad que se han respetado escrupulosamente, puesto que reflejan el valor idiosincrásico añadido que tiene cualquier propuesta educativa.

En relación con los apartados comunes a todos los capítulos, después de una introducción general en la que se subraya la importancia del área en el currículum de la enseñanza secundaria y las principales dificultades con que tropiezan los estudiantes al abordarla, se presenta cada una de las tres unidades (dos en educación física), con los objetivos didácticos que persiguen y las sesiones que engloban, especificando para cada sesión las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que se sugiere implementar.

Los contenidos que articulan cada una de estas unidades se organizan a partir de tres ejes:

1. Unos contenidos propiamente disciplinares que resultan centrales en cada una de las seis áreas consideradas: lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física y educación artística.
2. Unos contenidos procedimentales que en cada una de las tres unidades didácticas, integradas en cada capítulo, se corresponden con un procedimiento típicamente disciplinar, un procedimiento de naturaleza interdisciplinar y un último procedimiento, también interdisciplinar, pero común a todas las áreas: los diagramas de flujo o decisión.

Esta última propuesta nos parece especialmente valiosa al poner de manifiesto que puede enseñarse un mismo procedimiento —en este caso el dia-

grama de decisión— en distintas áreas disciplinares facilitando que el estudiante no lo considere un procedimiento aferrado a una única materia, sino útil y transferible a contenidos muy diversos. Desde nuestro punto de vista esta es la vía que puede permitir que efectivamente algunos procedimientos de enorme poder heurístico lleguen a convertirse en herramientas versátiles para aprender a aprender más allá de una área específica y quizás del currículum escolar.

3. El último eje lo forman un conjunto de propuestas metodológicas que, aunque no agotan todas las posibilidades, creemos que son una muestra bastante completa y representativa de los principales métodos didácticos, suficientemente desarrollados y validados en la literatura sobre enseñanza estratégica. Se trata de un conjunto de métodos instruccionales cuya principal virtud es la de facilitar el uso estratégico (consciente, propositivo, ajustado al contexto) de procedimientos para el aprendizaje; entre otros podríamos destacar: *el modelado metacognitivo, las pautas de interrogación, los informes retrospectivos o el aprendizaje cooperativo.*

La finalidad última de cada unidad didáctica será lograr que los estudiantes, mediante métodos que favorezcan el «pensamiento en voz alta», aprendan cuándo, cómo y por qué está indicado aplicar cada uno de esos procedimientos enseñados.

Al finalizar cada capítulo hemos incluido algunas lecturas comentadas, directamente relacionadas con los contenidos tratados, que por su interés teórico y práctico nos han parecido especialmente recomendables para que el lector inquieto pueda continuar profundizando en la materia.

Queremos animar al lector a acompañarnos en este viaje, no sabemos si a través de la enseñanza del futuro, pero sí a través de un conjunto de aprendizajes que sin duda tienen futuro para nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, T. (1998): *El resumen escolar*. Barcelona. Octaedro.
- BELTRÁN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid. Síntesis.
- BRUER, J.T. (1995): *Escuelas para pensar*. Barcelona. Paidós/MEC.
- COMISIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN (1995): *Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva. Libro blanco de la formación general y profesional*. Luxemburgo. Comisión Europea para la educación.
- DELORS, J. (coord.) (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- MACLURE, S.; DAVIES, P. (1994): *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona. Gedisa.
- MONEREO, C. (coord.) (1999): *Enseñar y aprender estrategias*. Barcelona. Praxis. [Biblioteca básica para el profesorado]
- (2000): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Visor.
- MONEREO, C.; POZO, J.I. (coord.) (2001): «Competencias para sobrevivir en el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, n. 298, pp. 49-79.

PÉREZ CABANÍ, M.L. (1997): *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona. Horsori.

POZO, J.I. (coord.) (1994): *La solución de problemas*. Madrid. Santillana.

POZO, J.I. (1996): *Aprendices y maestros*. Madrid. Alianza.

POZO, J.I.; MONEREO, C. (1999): *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Santillana.

RESNICK, L.; KLOFER, L. (1996): *Currículum y cognición*. Buenos Aires. Aique.

SELMES, I. (1988): *La mejora de las habilidades de estudio*. Barcelona. Paidós.

SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.

TISHMAN, S. y otros (1997): *Un aula para pensar*. Buenos Aires. Aique.

La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía

Carles Monereo

Departamento de Psicología de la Educación
Universitat Autònoma de Barcelona

¿Autonomía, autorregulación o independencia en el aprendizaje?

PEPITO GRILLO: *Si te estás portando bien
y te tentara el mal,
dame un silbido
y siempre tu conciencia mandará.
(Pinocho. Walt Disney)*

Pepito grillo era para Pinocho una conciencia tangible y tozuda que le recordaba continuamente sus compromisos y responsabilidades, pero a menudo Pinocho se dejaba llevar por su naturaleza «naïf» y su «cultura» de leño y madera. Por eso a veces actuaba con total independencia, haciendo caso omiso a su pequeña conciencia y obedeciendo únicamente a las leyes del libre albedrío.

Quizás en una cabeza de serrín pudiera admitirse esa situación de disociación de la que hacía gala Pinocho, entre el yo y su conciencia (el grillo Pepito); sin embargo, en los seres humanos, dirigidos por mentes socializadas, la conciencia —situaciones patológicas aparte— forma parte del yo y, por consiguiente, si admitimos que esa conciencia se ha ido conformando a través de la interacción con nuestros semejantes, la posibilidad de actuar con absoluta independencia de la influencia de los demás parece más que discutible.

¿Somos independientes cuando estudiamos con la única compañía de nuestros apuntes o de un libro de texto? Si entendemos por *independencia*, como dice el dic-

cionario, 'la no admisión de control o dependencia externa', parece evidente que no podemos hablar de *estudio independiente* dado que continuamente nos acompañan las «voces» de nuestros profesores, padres o compañeros sobre lo que deberíamos hacer, a qué nivel de exigencia lo deberíamos hacer, incluso algunas ideas sobre cómo deberíamos hacerlo (limpio, rápido, bonito, sin faltas, etc.).

La influencia de los demás, y muy especialmente de nuestros padres y profesores, sobre la forma en que aprendemos, sea ésta directa o indirecta, implícita o explícita, siempre existe desde el momento en que admitimos que gestionamos nuestras ideas y conocimientos a través de un lenguaje y unos procedimientos que tomamos prestados de personas de nuestro entorno y que gradualmente nos los hemos apropiado y han pasado al control de nuestra mente.

La génesis social de nuestro pensamiento y el papel de los agentes mediadores en la calidad o en los déficits que presentamos los seres humanos cuando pensamos y aprendemos está actualmente fuera de discusión. La cuestión aquí es otra; se trata de establecer de qué forma se ejerce esa mediación y cesión de los propios dispositivos de aprendizaje y cómo esa forma de realizar la mediación repercute, en uno u otro sentido, en las habilidades de autorregulación que el aprendiz puede llegar a desarrollar.

Acabamos de citar un concepto clave en la noción de *autonomía* de aprendizaje que defendemos: *autonomía* no cómo *independencia*, sino como *facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje para aproximarlos a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje*.

Esta facultad de *gobernarse a uno mismo* cuando se aprende, tal como define el diccionario el término *autonomía*, es posible gracias a una capacidad genuinamente humana que nos permite, entre otras cosas, saber cuándo una información ya existe en nuestra memoria o es completamente nueva; explicar lo que hemos pensado para comprender un párrafo complejo, inserto en un texto o para evocar la fecha de un acontecimiento del pasado; predecir cuánto tiempo tardaremos en aprendernos una poesía o si seremos capaces de resolver un problema matemático; darnos cuenta de que no estamos entendiendo al conferenciante y tratar de buscar algún remedio, etc. Esta capacidad recibe el nombre de *metacognición* y podría definirse como la competencia que nos permite a los humanos ser conscientes de parte de nuestra cognición, es decir de algunos de los procesos y productos que elaboramos en nuestra mente (Pozo y otros, en prensa).

En síntesis, podríamos afirmar que lograr que nuestros alumnos sean más autónomos aprendiendo, es decir, que sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, implica hacerlos más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades.

¿Se promueve esta autonomía en el aprendizaje en los distintos contextos educativos, tal como la hemos conceptualizado?, dicho de un modo más preciso: ¿se potencia en los estudiantes su capacidad metacognitiva, transfiriéndoles habilidades autorreguladoras de planificación, supervisión y evaluación de sus procesos mentales de toma de decisiones?

Analicemos brevemente cuatro situaciones bastante prototípicas de lo que podría considerarse una enseñanza que provee de espacios para el aprendizaje autónomo:

Situación 1. Demanda de actividades y ejercicios con ausencia de indicaciones sobre cómo estudiar y aprender el contenido

Se trata de una situación muy frecuente en la enseñanza presencial. El profesor se limita a imponer unas tareas o «deberes» que el estudiante deberá realizar sin una orientación explícita sobre cómo hacerlo.

En estas circunstancias el estudiante suele optar por utilizar sus sistemas de estudio habituales —cortar, fotocopiar y pegar; ensayo y error, etc.— o por mimetizar formas de gestionar la información que emplean sus profesores en clase. Ambas vías suelen generalmente traducirse en la aplicación de modalidades de aprendizaje reproductivo, como la repetición, la copia o la recitación, que dan lugar a aprendizajes de carácter superficial, sumamente inflexibles y poco duraderos en el tiempo.

Lógicamente aquí más que de «estudio independiente», como a veces eufemísticamente se califica esta situación, deberíamos hablar de «abandono en el estudio»; no es que el estudiante se encuentre estrictamente «solo ante el peligro», dado que las actividades que deberá realizar están acotadas y casi siempre se han resuelto algunas en clase o existen ejemplos de resolución en el libro de texto, sin embargo, no se ha producido una reflexión explícita y una práctica guiada, mínimamente tangible, de cómo convertir ese material de estudio en conocimiento útil.

Situación 2. Demanda de actividades y ejercicios con orientaciones generales en forma de consejos y recomendaciones

Este tipo de propuesta resulta frecuente en los cursos de enseñanza a distancia en los que el contenido se recoge en documentos textuales y multimedia (audio, vídeo, fotografía, gráficos y animación) que pueden acompañarse de una guía de estudio con indicaciones del tipo: «es conveniente preparar los materiales y planificar el tiempo de estudio antes de empezar» o «te aconsejamos que siempre contrastes la información que escuches en el casete con la unidad correspondiente. Puede ser útil emplear alguna representación de tipo gráfico como un esquema de flechas o un cuadro sinóptico».

La eficacia de estas orientaciones genéricas suele ser nula. Los estudiantes, acostumbrados durante la mayor parte de su escolaridad a «empollar», difícilmente modifican su forma de aprender por un conjunto de consejos bien intencionados.

Situación 3. Instrucciones detalladas de lo que debe hacer el estudiante

En algunos cursos basados en materiales «autoadministrables» se explican, paso a paso, las operaciones que debe hacer el aprendiz para estudiar y aprender la materia: Primero: Poner cinta número 7, cara B y pulsar *play*. Segundo: oír y repetir en voz alta durante 5 minutos. Tercero: pulsar *stop*. Cuarto: repetir mentalmente el contenido escuchado. Quinto: pulsar *play*, escuchar y responder a cada pregunta, etc.

Muy pronto el estudiante adquiere una rutina de estudio para enfrentarse a los distintos tipos de actividades que le proporciona el curso; sin embargo, se trata de un

aprendizaje muy algorítmico y rígido, difícilmente utilizable y eficaz para otros materiales de estudio y otros criterios de evaluación.

Este tipo de prácticas nuevamente se aleja de un enfoque que pueda promover aprendices autónomos. Se trata, eso sí, de un aprendizaje individualizado, pero heterodirigido y dependiente de los requerimientos de otros.

Situación 4. Enseñanza explícita de sistemas y modelos de autorregulación para su análisis y progresiva asunción

Finalmente, existen algunas iniciativas, tanto en escenarios presenciales como virtuales, tendentes a transferir o ceder al aprendiz procesos mentales para la autorregulación del aprendizaje, sea a través de la presentación de modelos, del análisis reflexivo sobre distintos casos-ejemplo, de compartir con otros el análisis de diferentes maneras de pensar y aprender sobre un contenido a través, por ejemplo, de autoinformes, etc.

En términos generales la enseñanza de estos procesos autorreguladores suele adoptar la forma de guías o pautas de interrogantes que el estudiante deberá cerrar tomando las decisiones apropiadas para cada una de las actividades de aprendizaje que inicie. Aquí el término *decisiones apropiadas* se refiere a la ejecución de acciones que se aproximan a la consecución del objetivo, minimizando al máximo cualquier efecto indeseable (pérdida de tiempo, imprecisión de las respuestas, baja calidad de los productos intermedios, etc.).

Como ya hemos dicho, desde nuestro punto de vista únicamente en este caso debería hablarse de una enseñanza que favorece la autonomía de aprendizaje, entendiendo autonomía como la posibilidad que tiene el estudiante de autorregular su propio proceso de estudio y aprendizaje en función de los objetivos que persigue y de las condiciones del contexto que determinan la consecución de ese objetivo.

Estamos hablando, por consiguiente, de lograr que los procesos que favorecen el aprendizaje autónomo de cualquier contenido sean:

- *Intencionales*, puesto que se dirigen a un objetivo.
- *Conscientes*, en el sentido de que son objeto de supervisión y regulación metacognitiva constante, para no apartarse excesivamente del objetivo.
- *Sensibles a las variables relevantes del contexto de enseñanza-aprendizaje*, dado que el alumno deberá responder del aprendizaje que haya realizado en un nivel de exigencia y bajo unas condiciones determinadas.

Estas características para un aprendizaje autónomo se corresponden, punto por punto, con las que la literatura especializada atribuye al *aprendizaje estratégico*, formulación que nos parece más precisa y menos dada a interpretaciones que la de aprendizaje autónomo (o independiente) y que empieza a tener una notable tradición en algunos países desarrollados, con proyectos educativos que han tenido un éxito prolongado¹.

1. Véase, por ejemplo, la reciente publicación en español sobre el proyecto de la escuela Benchmark en Estados Unidos. Gaskins y Elliot, 1999.

A partir de ésta y otras iniciativas parecidas, se ha ido generando un modelo de enseñanza que señala, de manera bastante precisa, qué requisitos deberían cumplirse para que la cesión de habilidades autorreguladoras a los alumnos pueda producirse, qué tipo de secuencia metodológica ofrece mayores garantías para ello y bajo qué formatos de interacción profesor-alumnos es preferible actuar en clase. A continuación abordaremos estos aspectos.

Un modelo de enseñanza estratégica para favorecer la autorregulación del propio aprendizaje

La enseñanza estratégica como cesión de decisiones ajustadas a condiciones relevantes del contexto

Recapitulando lo dicho hasta el momento, ser autónomo aprendiendo supone, para nosotros, dominar un conjunto amplio de estrategias para aprender o lo que es lo mismo ser capaz de tomar decisiones intencionales, conscientes y contextualizadas con el fin de lograr los objetivos de aprendizaje perseguidos. Vamos a ilustrarlo con un ejemplo:

Imaginemos a tres estudiantes que tienen un examen de historia la próxima semana; el examen constará de cinco preguntas bastante específicas y de respuesta abierta; el profesor de historia ha insistido en que no le importan tanto los personajes históricos, los nombres o las fechas en las que se produjeron determinados acontecimientos como la relación multicausal que pueda establecerse entre esos sucesos y una determinada situación social, económica y/o geopolítica.

Para preparar el examen, el estudiante A no hace nada en especial; el fin de semana anterior se pone a estudiar memorizando las distintas lecciones del libro de texto a base de repetírselas mentalmente y escribir repetidamente en una hoja nombre y sucesos con el fin de que «se le queden grabados en la memoria». El estudiante B, en cambio, ha recogido del libro y de sus apuntes los distintos personajes que aparecían, los sucesos en que se hallaron involucrados y algunas fechas importantes (fecha de nacimiento, período de su mandato, año de la batalla de..., etc.) y los ha organizado en un cuadro sinóptico que ha tratado de memorizar y reproducir sin dificultades. Finalmente, el estudiante C ha preferido identificar en primer lugar los acontecimientos más importantes del período estudiado (revueltas, coronaciones, batallas, proclamas, etc.) y mediante un esquema de flechas, los ha ido conectando entre sí mediante relaciones del tipo *x fue consecuencia de y* o *y produjo x*. Al finalizar ha intentado analizar qué sucesos estaban claramente encadenados y cuáles parecían constituir hechos más aislados.

Admitiendo la falta de otros datos sobre las condiciones del contexto en el que se producirá el examen (duración, posibilidad de llevar materiales, forma de puntuación, etc.) parece bastante indiscutible que la opción adoptada por C (una representación gráfica de la causalidad histórica) es la que mejor se ajusta a las intenciones explicitadas por el profesor y la que, en principio, podría proporcionar mejores réditos a su autor. En este contexto se trataría del procedimiento «más es-