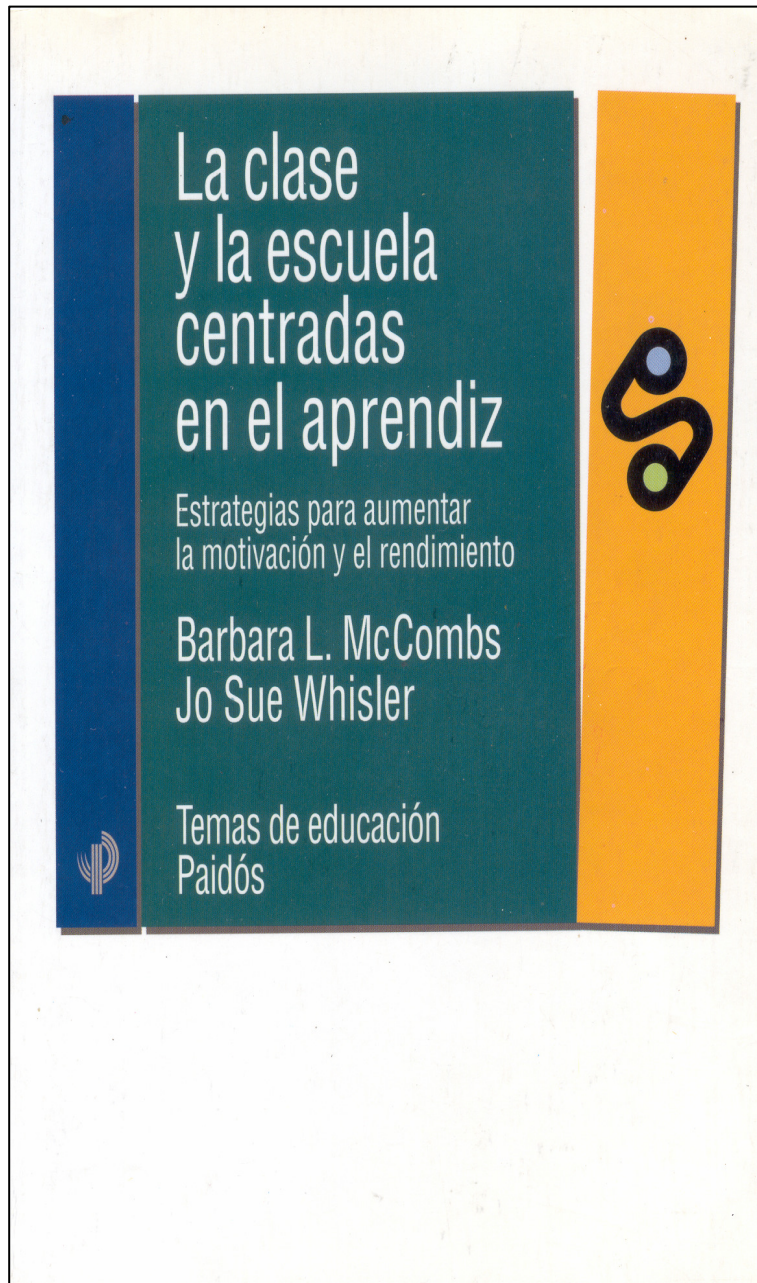


# La clase y la escuela centrada en el aprendiz

## Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento

Por  
**Barbara L. Mc Combs y Jo Sue Whisler.**



**Ediciones  
Paidós.**

**Primera edición:  
1997.**

**Este material  
es de uso  
exclusivamente  
didáctico.**

## SUMARIO

<b>Prefacio</b> .....	11
1. ¿Qué significa «centrado en el aprendiz»?.....	17
2. ¿Por qué una enseñanza centrada en el aprendiz?.....	45
3. La clase centrada en el aprendiz.....	67
4. El sistema educativo centrado en el aprendiz.....	99
5. La transición hacia una clase y una escuela centrada en el aprendiz.....	137
6. Plan de acción para el aprendizaje y el cambio continuos.....	171
Apéndice A. Cuestionario sobre creencias del profesor: autoevaluación, instrucciones y explicación.....	203
Apéndice B. Recursos centrados en el aprendiz.....	205
<b>Bibliografía</b> .....	211
<b>Índice analítico y de nombres</b> .....	224

### LA CLASE CENTRADA EN EL APRENDIZ

Como profesor, primero tengo que ir poco a poco, a fin de dejar oír las voces de mis alumnos; aprovechar estos momentos para valorar lo que me están diciendo, por fuerte o suave, amable o enojado, oportuno o inoportuno que parezca su tono.

Maestro de educación primaria

#### LA PROFESORA DE QUINTO CURSO DE JOE SUE WHISLER

La señorita Slike, mi profesora de quinto curso<sup>1</sup>, no sólo era mi preferida, sino que fue también quien despertó mi vocación de maestra. Yo la quería y en su clase trabajaba más que nunca. No obstante, cuando evoco mis experiencias de quinto curso, algunas de las cosas que hacía la señorita Slike no parecían estar de acuerdo, o al menos no siempre, con un enfoque centrado en el aprendiz. A menudo, nos daba la respuesta «correcta» en lugar de interrogarnos para que nosotros la halláramos. Trabajábamos individualmente más que en grupo. Era lo que nosotros llamábamos «estricta», y nos proporcionaba una estructura en la que asumía una función un tanto directiva. Sin embargo, en muchos aspectos, y por supuesto en lo que a mí respecta, la señorita Slike actuaba verdaderamente centrada en el aprendiz.

Cuando pienso en los resultados que ella obtuvo y analizo su manera de ser y otras de sus prácticas, se me hace evidente el hecho de que la enseñanza centrada en el aprendiz no tiene una manera específica de llevarse a cabo.

En primer lugar, nos daba la oportunidad de elegir, nos animaba a hacer preguntas y a veces organizaba el trabajo en grupos. Y su talento directivo nos proporcionaba una sensación de seguridad y comodidad puesto que sabíamos qué debíamos hacer. Además, nuestra clase era heterogénea: había niños listos y otros que no lo eran tanto. No obstante, la señorita Slike tenía grandes esperanzas puestas en cada uno de nosotros y nos instaba a superarlos. Y todos reaccionamos a la altura de las circunstancias y progresamos más que en otros cursos y clases. Diseñaba tareas y proporcionaba actividades de aprendizaje interesantes, estimulantes y divertidas, y ella misma se entusiasmaba con lo que enseñaba. Presentaba información, hacía preguntas que estimulaban nuestro pensamiento y facilitaba la participación de todos los alumnos. Mostraba afecto, atención, respeto e interés por todos sus alumnos. Y nosotros la queríamos y nos esforzábamos al máximo por ella.

Hay muchas señoritas Slike en el mundo de la enseñanza. Todos los docentes tienen un estilo y forma de ser propios con los alumnos. Dado esto, es oportuno que la educación centrada en el aprendiz no cristalice en una forma fija o tenga que incluir necesariamente todos los atributos o prácticas de un cuestionario como el que figura en el cuadro 3.1 (Características de una clase centrada en el aprendiz), o una encuesta como la del cuadro 3.2 (Prácticas docentes en la clase) o cualquier otro cuestionario o encuesta parecida, aunque este tipo de documentos sirvan de pauta para realizar una autoevaluación de nuestro ejercicio profesional. La práctica centrada en el aprendiz tiene mucho que ver con un modo de ser, una disposición, un lugar en el que se honre a los estudiantes, se responda a su individualidad y singularidad, y se les aprecie y respete como seres humanos. También puede suceder que los

---

<sup>1</sup> Alumnos de diez a doce años. (*N. de la I.*)

profesores adopten alguna o todas las prácticas y estrategias que figuran en el cuestionario o en la encuesta, actuando de forma que se podría considerar centrada en el aprendiz, pero sin poner el alma, la disposición mental y las creencias que deben sustentar estas acciones.

Consideremos este ejemplo análogo: un profesor asigna un proyecto a sus alumnos y lo acompaña con un listado de tareas que debe realizar. Muchos alumnos acaban el proyecto y cumplen o realizan lo estipulado en el listado. ¿Deberían todos los alumnos obtener un sobresaliente o la calificación más alta? La mayoría de los docentes diría que no. Merecer un sobresaliente (o realizar un trabajo excepcional) suele, muchas veces, si no siempre, implicar algo más que cumplir con lo estipulado en un listado. Lo mismo es cierto para los docentes que emplean cuestionarios de prácticas centradas en el aprendiz. Estos documentos pueden servir de pauta, pero por sí solos no son suficientes.

Hecha esta advertencia, vamos a explorar a continuación la clase centrada en el aprendiz, empezando con las formas específicas en las que cada uno de los principios psicológicos del enfoque centrado en el aprendiz se podría manifestar en el aula.

### CUADRO 3.1 CARACTERÍSTICAS DE UNA CLASE CENTRADA EN EL APRENDIZ

#### En la clase centrada en el aprendiz, **el estudiante**

- Elige sus propios proyectos.
- Trabaja a su propio ritmo.
- Se entusiasma con el aprendizaje de cosas nuevas.
- Trabaja con alumnos de diferentes edades, .culturas y aptitudes.
- Tiene su modo personal de demostrar sus conocimientos.
- Participa activamente en actividades individuales y de grupo.
- No se limita a realizar las tareas mínimas.

#### En la clase centrada en el aprendiz, **el docente**

- Deja claro que tiene grandes esperanzas puestas en todos sus alumnos.
- Escucha y respeta el punto de vista de todos y cada uno de los alumnos.
- Anima y facilita la participación del alumno y la toma de decisiones compartida.
- Proporciona una estructura sin ser abiertamente directivo.
- Anima a los alumnos a pensar por sí mismos.
- Procura que los alumnos disfruten con las actividades.
- Ayuda a los alumnos a perfeccionar sus estrategias para la construcción del significado y la organización del contenido.

#### En la clase centrada en el aprendiz, **las estrategias y los métodos didácticos**

- Distribuyen el tiempo de formas variables y flexibles para adaptarse a las necesidades del alumno.
- Incluyen actividades de aprendizaje que sean de utilidad para el alumno a título personal.
- Confieren al alumno una creciente responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje.
- Incluyen preguntas y tareas que estimulan el pensamiento del alumno más allá de la memorización rutinaria.
- Ayudan al alumno a perfeccionar su conocimiento aplicando pensamiento crítico.
- Estimulan al alumno a desarrollar y usar estrategias de aprendizaje eficaces.
- Incluyen el aprendizaje y la enseñanza entre iguales como parte del método didáctico.

#### En la clase centrada en el aprendiz, **el currículo**

- Consta de áreas que estimulan intereses diversificados de los alumnos.
- Organiza los contenidos y las actividades en torno a temas significativos para el alumno.

Ofrece a todos los alumnos oportunidades intrínsecas y explícitas para usar sus aptitudes de pensamiento de orden superior y su capacidad de aprendizaje autorregulados.

Incluye actividades que ayuden al alumno a entender y desarrollar sus propias perspectivas.

Permite actividades de aprendizaje globales, interdisciplinarias e integradas.

Anima al alumno a enfrentarse a actividades de aprendizaje difíciles, incluso si tiene dificultades.

Incluye actividades que animan al alumno a trabajar en colaboración con otros alumnos.

En la clase centrada en el aprendiz, el **sistema de evaluación**

Evalúa a cada alumno de forma diferente.

Incluye la aportación del alumno en su diseño y revisión.

Vigila constantemente el progreso a fin de proporcionar retroalimentación sobre el crecimiento y los avances individuales.

Da al alumno oportunidades que le permitan elegir la manera de demostrar que ha alcanzado los niveles académicos establecidos.

Fomenta la reflexión del alumno sobre su propio desarrollo mediante oportunidades de autoevaluación.

Permite la demostración de sus diferentes competencias en variadas formas.

*Fuente:* Elaborado por el Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL). Reproducido con el permiso del McREL.

### CUADRO 3.2 PRAcncAS DOCENTES EN LA CLASE

Por favor, lee cada una de las siguientes afirmaciones. Luego, decide con qué frecuencia haces en clase lo que está descrito en cada una de ellas.

Marca con un círculo el número situado a la derecha de cada afirmación que mejor describa tu modo de trabajar. Déjate llevar por tu primera impresión y no te detengas demasiado en ninguna de las cuestiones. **POR FAVOR, CONTESTA TODAS LAS PREGUNTAS.**

	Casi Nunca	A veces	A menudo	Casi siempre
1. Demuestro a cada uno de mis alumnos que le aprecio como individuo.	1	2	3	4
2. Les permito expresar sus propios pensamientos, creencias y opiniones.	1	2	3	4
3. Enseño diversas estrategias para organizar los contenidos.	1	2	3	4
4. Sólo cambio las tareas de aprendizaje cuando parece que el alumno tiene problemas.	1	2	3	4
5. Proporciono estímulo y apoyo emocional positivo a aquellos estudiantes que se muestran poco seguros de su capacidad para rendir adecuadamente.	1	2	3	4
6. Doy a los alumnos la oportunidad de aprender a adoptar puntos de vista propios.	1	2	3	4
7. Les ayudo a descubrir sus intereses y metas.	1	2	3	4
8. Agrupo conjuntamente a alumnos de cursos diferentes.	1	2	3	4
9. Demuestro a mis alumnos que me preocupo por ellos.	1	2	3	4
10. Les animo a superarse a sí mismos mientras aprenden.	1	2	3	4
11. Les ayudo a entender cómo vincular sus conocimientos	1	2	3	4

previos con información nueva de tal modo que tenga sentido para ellos.				
12. Animo a mis alumnos a expresar sus preferencias en materia de modos de aprendizaje.	1	2	3	4
13. Aprecio a mis alumnos como personas que son, al margen de sus logros.	1	2	3	4
14. Les ayudo a comprender diferentes puntos de vista.	1	2	3	4
15. Planeo actividades que ayuden a los alumnos a entender cómo pueden reflexionar sobre su propio pensamiento y sus procesos de aprendizaje.	1	2	3	4
16. Les enseño cómo afrontar el estrés que pueda afectar a su aprendizaje.	1	2	3	4
17. Les ayudo a valorar sus aptitudes.	1	2	3	4
18. Les animo a pensar por sí mismos mientras aprenden.	1	2	3	4
19. Animo a mis alumnos a observar y regular su propio pensamiento y sus procesos de aprendizaje.	1	2	3	4
20. Me informo de la historia previa y las circunstancias particulares de cada alumno.	1	2	3	4
21. Les ayudo a desarrollar el sentido de pertenencia al grupo-clase.	1	2	3	4
22. Les pido que escuchen y piensen en las opiniones de sus compañeros de clase, incluso si no las comparten.	1	2	3	4
23. Soy capaz de cambiar mi modo de enseñar cuando los alumnos tienen problemas.	1	2	3	4
24. Trato con respeto a mis alumnos.	1	2	3	4
25. Proporciono a cada estudiante actividades que le supongan ponerse a prueba.	1	2	3	4

*Fuente:* Elaborado por el Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL). Reimpreso con el permiso del McREL.

### **Principios psicológicos del enfoque centrado en el aprendiz aplicados a la clase**

En esta sección, examinaremos cómo se ponen en práctica los doce principios en una clase centrada en el aprendiz. Luego, consideraremos la clase centrada en el aprendiz a través de tres amplias áreas: las relaciones docente-alumno y el clima en clase; el currículo, la instrucción y la evaluación; y la gestión de la clase. En todas ellas examinaremos su repercusión sobre la motivación, el aprendizaje y el rendimiento del alumno.

#### *Factores cognitivos y metacognitivos*

El *primer principio, la naturalidad del proceso de aprendizaje*, afirma que el aprendizaje es, además de activo, volitivo e internamente mediado, un proceso natural de prosecución de metas personales y significativas. Además, es un proceso en el que se descubre y se construye el significado a partir de la información y las experiencias filtradas por las percepciones, pensamientos y sentimientos únicos del alumno. ¿Cómo podría manifestarse este principio en la clase?

Una manera de lograrlo, sobre todo en estos tiempos en los que priman la gratificación inmediata, los mensajes ultrarrápidos en los medios de comunicación y el escepticismo de los alumnos sobre la utilidad de lo que se les pide que aprendan, consiste en hacer que los profesores hablen sobre el entusiasmo que despiertan en ellos los temas que explican o, si es que inicialmente no sentían un

excesivo interés por esos temas, que expliquen a sus alumnos cómo consiguieron que tuvieran un significado personal para ellos. Los docentes pueden dedicar más tiempo a ayudar a sus alumnos a relacionar lo que les piden que aprendan con sus propias metas o, al menos, ayudarles a ver cómo lo que aprenden podría ser de utilidad en su vida actual o en el futuro. Les pueden animar a fijar metas personalmente significativas vinculadas con lo que están aprendiendo. Por ejemplo, quizá haya un alumno al que no le interese particularmente aprender cosas sobre la Guerra Civil (pero tiene que hacerlo ya que forma parte del temario). El profesor podría animarle a pensar en algunos motivos por los que considera que este tema es lo suficientemente importante como para estar incluido en el currículo, pedir a los alumnos que expliquen lo que ya saben de la Guerra Civil y qué otras cosas les gustaría saber sobre el tema (el proceso KWL de Donna Ogle, 1986), y sugerir que planteen preguntas o proyectos sobre la Guerra Civil que les sean personalmente interesantes y significativos. Los docentes también podrían solicitar y valorar los diferentes puntos de vista de los aprendices sobre lo que están aprendiendo.

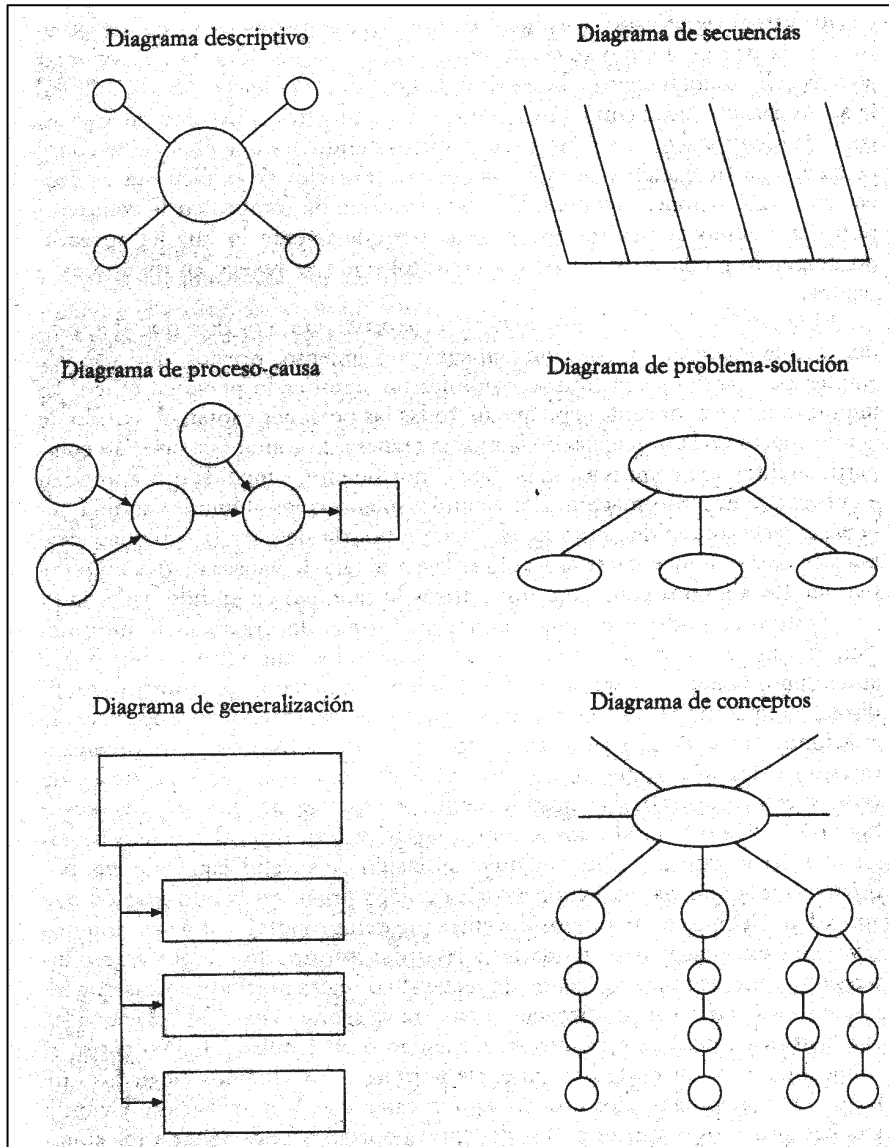
El *segundo principio, los objetivos del proceso de aprendizaje*, afirma que los aprendices buscan crear representaciones significativas y coherentes de conocimiento, independientemente de la calidad y cantidad de los datos disponibles. Esto implica que los aprendices conferirán un sentido a todo lo que aprendan, aunque su interpretación no sea válida desde una perspectiva objetiva. Con el tiempo y el apoyo de un profesor consciente de que esto es un fenómeno natural en el proceso de aprendizaje, los alumnos perfeccionarán y revisarán sus conceptos, rellenarán sus lagunas y resolverán sus contradicciones. Por eso, el docente no debería apresurarse a evaluar demasiado pronto una materia compleja y que pueda estar abierta a diferentes interpretaciones, sino que debería concederles tiempo a los alumnos para construir este sentido, para que poco a poco vayan consolidando su proceso de perfeccionamiento y revisión de la información.

La facilitación de este proceso puede resultar complicada. Es importante, que el profesor compruebe que los alumnos van comprendiendo mientras construyen el significado, y es igual de importante que evite crear una situación en la que el alumno se sienta poco válido o «estúpido» por interpretar algo mal. El conocimiento y la sensibilidad del docente hacia esta posibilidad; le aconsejan proceder con tacto y cautela. Esta práctica consistiría en algo así como la identificación de conceptos erróneos habituales que el docente conoce bien, su articulación y un reconocimiento posterior de lo fácil que es caer en estas concepciones erróneas. Una buena forma de comprobar la comprensión del alumno es pedirle que resuma periódicamente lo que ha aprendido, tomando medidas para que esa comprobación se realice en un contexto seguro.

El *tercer principio, la construcción del conocimiento*, nos dice que el aprendiz vincula la nueva información con sus conocimientos previos, que a su vez emplea para anticipar el futuro, dándoles un significado personal único. Es importante que el docente sepa que no todas las personas captan el sentido de la información o la organizan de la misma manera. Los alumnos podrían compartir su diferente comprensión de este conocimiento, a medida que aprenden e integran nueva información. Por ejemplo, mientras los alumnos ven una película o leen contenidos nuevos, el docente podría detener la actividad después de diez o quince minutos y aplicar la estrategia de pausas de tres minutos (en que los alumnos comentan por parejas lo que han entendido cada uno). Los profesores podrían enseñar diferentes formas de organizar la información; el esquema formal es sólo uno de los métodos (aunque es el único que aprendimos nosotros, y seguramente el único que muchos de vosotros aprendisteis en la escuela). Otros métodos incluyen el establecimiento de redes de relaciones, el uso de pictogramas y la aplicación de varios diagramas organizativos formales (por ejemplo, los diagramas de conceptos, de secuencias, de causa-efecto, y demás), si es posible mediante representaciones gráficas (véase figura 3.1). De este modo, los alumnos tendrían a su disposición más herramientas organizativas y, ante cualquier situación de aprendizaje concreta, podrían elegir la que más les ayude a comprender y organizar la información que aprenden. Del mismo modo, los docentes pueden proporcionar a sus alumnos diferentes estrategias para ayudarles a recordar información importante o interesante (por ejemplo, contextos de recuerdo o reglas mnemotécnicas que les ayuden a asociar nueva información con otra ya sabida, como vincular una fecha histórica con el cumpleaños de un amigo o un familiar). Como antes, el conocimiento de diversas herramientas permite a los alumnos elegir las que mejor funcionen para ellos o que mejor encajen con la información. Cuando enseñen

procesos o aptitudes, los docentes podrían proporcionar a los alumnos varias formas de aprender los pasos, y no limitarse a demostrarlos. Con ello darían tiempo a los alumnos para practicar y, así, interiorizar los procesos y aptitudes importantes.

**Figura 3.1 SEIS ORGANIZADORES GRÁFICOS**



*Fuente:* Marzano y otros, 1992, pág. 45. Derechos de autor 1992 por el Mid-continent Regional Educacional Laboratory (McREL). Reproducido con el permiso del McREL.

El *cuarto principio, el pensamiento de orden superior*, nos recuerda que las estrategias de orden superior de «pensar sobre el pensamiento» -de observar y supervisar nuestras propias operaciones mentales- facilitan el pensamiento creativo y crítico y el desarrollo de la pericia. La capacidad de pensar sobre nuestro propio pensamiento, o metacognición, se desarrolla desde las primeras etapas de la vida hasta la mitad de la infancia. Los docentes que conocen el papel que desempeña la metacognición en el aprendizaje no se limitan a ser conscientes de ello sino que enseñan, crean modelos y dan a los alumnos, consciente y explícitamente, la oportunidad de concienciarse de sí mismos y de su pensamiento de diversas maneras (por ejemplo, preguntándose: «¿Qué pienso cuando el profesor me pide que haga algo que no quiero hacer?») y cómo observarse y regularse a sí mismos (por ejemplo, preguntándose: «¿Qué hago cuando me cuesta encontrar la respuesta o solución de un



problema? ¿Lo terminaré a tiempo?»). Los docentes podrían enseñar estrategias para ayudar a los alumnos en este dominio y darles la oportunidad de desarrollar este tipo de pensamiento. Por ejemplo, podrían diseñar proyectos que requieran un período de tiempo extenso, pedir a los alumnos que se fijen metas intermedias, acotando sus plazos de ejecución y que autoevalúen dicha ejecución durante el proceso. Y una vez terminado, pedirles que reflexionen sobre el proceso, que identifiquen lo que ha funcionado y lo que no, y extraigan lo que han aprendido en él.

El conseguir que los alumnos empleen procesos de razonamiento complejos y específicos, desde los más sencillos, como la comparación y la clasificación, hasta los cognitivamente complejos, como la toma de decisiones y la invención, fomenta el pensamiento divergente y original -la producción de conocimientos nuevos- en lugar de la mera reproducción o el recuerdo de información. Además de generar el pensamiento de orden superior, la aplicación de este tipo de procesos a los contenidos de conocimiento es intrínsecamente más interesante, atractiva para los alumnos y profundiza, amplía y pone a prueba su conocimiento de los contenidos.

### *Factores afectivos*

El *quinto principio, las influencias motivacionales sobre el aprendizaje*, afirma que la profundidad y la amplitud de la información procesada, y el qué y cuánto se aprende y se recuerda, se ven influidos por 1) la conciencia de sí mismo y las creencias acerca del control, la competencia y la aptitud personales; 2) la claridad y la preeminencia de los valores, los intereses y las metas personales; 3) las esperanzas personales de éxito o de fracaso; 4) el afecto, la emoción y los estados mentales generales; y 5) la consecuente motivación para aprender. Estas cinco influencias motivacionales, consideradas muchas veces, especialmente por los profesores de los niveles superiores, como «ese algo difuso», son fundamentales para la motivación, el aprendizaje y el rendimiento. En la medida en que sean positivas, aumentará el aprendizaje, y cuando sean negativas, el aprendizaje se verá perjudicado.

Los docentes que sepan y aprecien el papel que desempeña la motivación en el aprendizaje dedicarán tiempo y energías a crear un clima en el que puedan desarrollarse y nutrirse las creencias, las actitudes, las percepciones y los sentimientos positivos. Por ejemplo, estos docentes centrados en el aprendiz serán conscientes de dar a *todos* los alumnos, masculinos o femeninos, con un rendimiento escolar alto o bajo, la misma atención y las mismas oportunidades de responder. Los proyectos GESA (*Gender Expectations and Student Achievement*<sup>2</sup> Grayson y Martin, 1977) y TESA (*Teacher Expectations and Student Achievement*<sup>3</sup> Kermon, Kimball y Martin, 1980) constituyen dos programas de desarrollo para profesores encaminados al objetivo de conceder a todos los alumnos las mismas oportunidades en el aula. El profesorado debería ser más sensible a los estados de ánimo de los alumnos y, al notar que uno o más de ellos se encuentran en un bajo estado anímico, reconocerlo de modo explícito, darles la oportunidad de hablar de ello y actuar de forma apropiada para mejorar su ánimo. Podrían enseñar a los alumnos estrategias que les ayudaran a cambiar sus propias influencias motivacionales, estrategias tales como las autoafirmaciones positivas (decirse a sí mismo: «Puedo aprender a resolver este problema de matemáticas», en lugar de: «Soy malo en matemáticas y nunca aprenderé a hacerlo») o la detección del pensamiento (un método para apartar de la mente pensamientos y sentimientos problemáticos). Por ejemplo, una semana antes de las vacaciones de Navidad, una maestra de una escuela de párvulos enseñó a sus alumnos a suspender sus pensamientos y sentimientos acerca de las próximas vacaciones. Les pidió que «se fijaran en aquellos pensamientos y sentimientos que les excitaban tanto, que hicieran una minúscula pelota imaginaria con ellos, que la guardaran en una caja imaginaria y que pusieran la caja en su bolsillo o en su pupitre». Les aseguró que podrían recoger sus pensamientos y sentimientos al final del día. La maestra comunicó que la semana había sido muy productiva al contrario de otros años, por aquellas fechas, en que solía ser una

---

<sup>2</sup> Expectativas generales y rendimiento académico. (*N. de la I.*)

<sup>3</sup> Expectativas de los profesores y rendimiento académico. (*N. de la I.*)

semana «perdida». En otras palabras, los docentes pueden asegurarse de que las influencias motivacionales sean positivas para establecer una base para el aprendizaje.

El *sexto principio, la motivación intrínseca para aprender*, señala que los individuos son curiosos por naturaleza y disfrutan aprendiendo, pero que las cogniciones y emociones intensas y negativas (por ejemplo, la sensación de inseguridad, los sentimientos de culpa o la timidez, y el miedo al castigo físico, al ridículo o a las etiquetas negativas) pueden disipar este entusiasmo. Los profesores que tienen en cuenta este principio no se dedican a mostrar dureza con estos alumnos, sino que se dirigen a los estudiantes de un modo y mediante unas actividades que estimulen su amor y su deseo innatos por el aprendizaje. Estos docentes animan, apoyan y se interesan por todos sus alumnos como personas, y son capaces de ver más allá de las apariencias y fachadas externas de los mismos.

Por ejemplo, cuando visitamos una clase en un centro alternativo de educación secundaria obligatoria, el comentario más frecuente de los alumnos sobre por qué les gustaba su escuela y creían que rendían mejor allí era que los docentes se relacionaban con ellos como seres humanos y veían más allá de su apariencia externa y lo que podía sugerir dicha apariencia (por ejemplo, los docentes no pensaban que las chicas que se ponían ropa provocativa sólo se interesaban por los chicos, y no por el aprendizaje). Hablando del cuerpo docente de la escuela alternativa, una chica dijo: «Los profesores de esta escuela no me tratan como a una tonta sólo porque me visto de una manera que ellos consideran tonta. Sólo quiero aprender y hacer las cosas bien. A pesar de ser diferente, aquí me encuentro a gusto. En mi escuela anterior, pensaban que yo era rara y se limitaron a dejarme de lado». Los alumnos de esta escuela alternativa eran tratados con respeto y se confiaba en ellos, aun cuando su comportamiento anterior pudiera sugerir que no merecían ese trato. Como recompensa, los docentes obtenían resultados positivos: el respeto mutuo, un comportamiento digno de confianza, y un mayor rendimiento y motivación por parte de los alumnos.

El *séptimo principio, las características de las tareas de aprendizaje para aumentar la motivación*, nos recuerda que la curiosidad, la creatividad y el pensamiento de orden superior se ven estimulados por tareas de aprendizaje auténticas y útiles, que entrañen un grado de dificultad y novedad óptimo para cada alumno. La tendencia hacia un aprendizaje y una evaluación más auténticos indica que sabemos que cuando lo que aprenden tiene que ver con el mundo real y los alumnos perciben la utilidad de lo que se les pide que aprendan, se sienten motivados y aumenta su aprendizaje.

Cuando sea posible y oportuno, los docentes centrados en el aprendiz aprovecharán las oportunidades educativas que ofrece el mundo real. Por ejemplo, una profesora de matemáticas de la etapa de educación secundaria obligatoria estaba enseñando una unidad cuyo objetivo era que los alumnos comprendieran los conceptos de perímetro y área y aprendieran a calcularlos. Sabía que el patio de recreo de la escuela necesitaba un revestimiento y que no había dinero para llevarlo a cabo y utilizó la situación como una oportunidad para emplear de forma real los conocimientos y habilidades matemáticas. Por consiguiente, a sus alumnos les informó del estado del patio de recreo, sugiriéndoles que estaban ante una situación de la vida real en la que podrían emplear sus conocimientos y aptitudes. Juntos, decidieron medir el patio para calcular la superficie que requería un revestimiento. Luego, propusieron una idea para financiar el proyecto: la escuela podría «vender» rectángulos del patio de recreo, de diversos tamaños, a padres ya miembros de la comunidad para financiar la obra. Posteriormente, los alumnos harían una maqueta del patio, con los rectángulos señalados con los nombres de sus «propietarios» o patrocinadores, para exhibirla en la vitrina del vestíbulo de la escuela. Los alumnos determinaron el tamaño de los rectángulos y sus precios correspondientes, procurando que fuesen tanto razonables como rentables, para venderlos y así financiar el revestimiento. Además, decidieron redactar una propuesta para «vender» su idea a la administración de la escuela. La "propuesta incluía sus ideas, cálculos y planes, una explicación de sus posibles ventajas y una petición solicitando el apoyo de la administración para el plan. Los alumnos estaban emocionados con ese proyecto que habían ideado, tan lleno de significado, y, lo que es más, que les había dado ocasión de aprender y emplear aptitudes y conocimientos matemáticos valiosos. En lugar de limitarse a memorizar las fórmulas para calcular el área y el perímetro de una superficie, y realizar algunos ejercicios de un libro de texto, los alumnos aplicaron su comprensión de los conceptos y su habilidad para realizar los cálculos oportunos en un entorno real.

En otra escuela secundaria, localizada en el norte del Medio Oeste, un grupo de alumnos deseaba que el centro comprara un equipo de música nuevo para los bailes del instituto. También idearon una forma de conseguir dinero: los alumnos fabricarían kits de supervivencia para el invierno con el objeto de venderlos al público. Este proyecto tomó un cariz multidisciplinar. En las clases de ciencias, los alumnos investigaron las estadísticas oficiales sobre los inviernos, el impacto de los largos temporales de frío y de las ventiscas extraordinariamente prolongadas y destructivas, así como las características de los alimentos, tanto relativas a su conservación como a su valor energético para el ser humano. Realizaron experimentos para descubrir cómo mantener utilizables objetos como las cerillas incluso en condiciones de humedad. En las clases de matemáticas, establecieron una lista de precios que cubriera el coste de materiales para los kits y generara beneficios, y finalmente calcularon el presupuesto inicial necesario para instalar un pequeño negocio. En clase de lengua estudiaron técnicas de persuasión oral y textos relacionados, y finalmente escribieron los folletos y el material de comercialización para los kits. Con la ayuda de un sastre voluntario de la población, en clase de tecnología doméstica diseñaron y cosieron las bolsas que contendrían los diversos componentes de los kits de supervivencia invernal. En clase de economía visitaron el banco con el fin de informarse sobre los préstamos disponibles para pequeñas empresas. Después, solicitaron y consiguieron un préstamo para montar su pequeño negocio. Y por último, en la clase de artes gráficas diseñaron y produjeron los folletos, los anuncios y las etiquetas para los kits. En todas las clases, los alumnos participaron en la planificación, el diseño, la producción, la financiación y la venta de los kits. Durante los seis meses que duró el proyecto, la asistencia a clase alcanzó un nivel histórico; ningún alumno quería perderse la oportunidad de participar. Cuando los alumnos comprobaron que no sólo habían conseguido una cantidad de dinero más que suficiente para comprar el equipo de música, sino que también habían sembrado las semillas de un pequeño negocio que su comunidad rural se había comprometido a apoyar, expresaron su entusiasmo y orgullo, no sólo por haber conseguido el dinero y por haber montado el negocio, sino también por lo mucho que habían aprendido en todas las asignaturas.

Pero de nuevo queremos hacer una advertencia: sólo porque un grupo de alumnos idee una tarea aparentemente significativa o porque los docentes propongan una idea que emocione a los alumnos, los profesores no deben suponer que la tarea será útil y significativa para *todos* los estudiantes. Un docente que esté centrado en el aprendiz averiguará los verdaderos sentimientos de sus alumnos y, si descubre que la tarea no tiene sentido o relevancia para algunos de ellos, empleará sus conocimientos sobre esos alumnos para ayudarles a encontrar una conexión y un sentido a su trabajo. También habrá ocasiones en las que puede ser correcto y útil dejar a estos alumnos idear por sí mismos sus propios proyectos o tareas, en los que utilicen la información y las aptitudes que deben aprender de tal forma que sean significativas para ellos.

### *Factores evolutivos*

El *octavo principio, las limitaciones y oportunidades evolutivas*, afirma que los individuos progresan superando etapas de desarrollo físico, intelectual, emocional y social, que vienen determinadas por factores genéticos y ambientales únicos. Una vez que sabemos y *tenemos esto en cuenta*, cuando se planifican las clases, cuando se eligen las materias y cuando se actúa recíprocamente con los alumnos, lo que va a facilitar el aprendizaje es un enfoque centrado en el aprendiz. Durante la niñez y los primeros años de la adolescencia, cuando los niños varían tanto en lo que atañe a sus niveles de desarrollo -tanto de un niño a otro como un mismo niño en diferentes situaciones (por ejemplo, puede que un niño sea capaz de pensar abstractamente en un área y no en otra)-, es particularmente importante para los profesores entender este principio. Por ejemplo, los docentes centrados en el aprendiz quizá decidan limitar la duración de las clases para los más jóvenes, ya que saben que su capacidad de concentración es reducida. Del mismo modo, los docentes del primer ciclo de educación secundaria obligatoria podrían dar a los estudiantes la oportunidad de explorar muchos y diversos temas e intereses para sacar provecho de la curiosidad que muestran los jóvenes en esta fase. Los docentes centrados en el aprendiz siempre tenderán a buscar un equilibrio entre propuestas acordes con el desarrollo evolutivo pero que exijan al alumno superarse. Serán conscientes del peligro potencial de subestimar la madurez del niño pensando que aún no ha llegado a

la fase evolutiva correcta. Dada la creciente aceptación del modelo de integración, los docentes también tendrán que conocer y tener en cuenta las diferencias evolutivas de los niños con necesidades educativas especiales, con el objeto de maximizar su aprendizaje proporcionando y facilitando las experiencias y materiales convenientes. Con este tipo de alumnos también es necesario mantener un equilibrio entre la superación de tareas novedosas y el ajuste a su madurez evolutiva.

Tener en cuenta los factores evolutivos puede resultar un reto complejo. Los docentes centrados en el aprendiz deben conocer las características evolutivas de los niños y utilizar estos conocimientos para aumentar la motivación, el aprendizaje y el rendimiento escolares. También deben dominar estrategias específicas para que su práctica se ajuste a la madurez evolutiva. Y, como ya hemos mencionado, equilibrar este ajuste con el peligro potencial de subestimar los intereses o las aptitudes de un niño. Esto les será más fácil que a los profesores no centrados en el aprendiz, porque conocerán bien a todos sus alumnos.

### *Factores personales y sociales*

El *noveno principio, la diversidad social y cultural*, incorpora la idea de que el aprendizaje se ve facilitado por las interacciones sociales y la comunicación con otras personas en entornos de instrucción flexibles, diversificados (en lo referente a edad, cultura, antecedentes familiares y demás) y adaptativos. Los profesores tienen, hoy en día, una oportunidad real de facilitar y maximizar la motivación, el aprendizaje y el rendimiento escolar dada la creciente diversidad del alumnado que asiste a las escuelas de Estados Unidos en la actualidad. Aunque los docentes necesitan apoyo y conocimientos para llegar a entender los aspectos más importantes de las diferentes culturas de sus alumnos, también cuentan a su vez con un entorno natural en el que pueden ayudar a sus alumnos a entender y aceptar a compañeros cuyas costumbres, valores y puntos de vista son distintos, a desarrollar la flexibilidad y la capacidad de comunicarse e interactuar con personas diferentes a ellos. Como resultado de esta descentralización de la perspectiva -es decir, de la comprensión de lo que es importante para otra persona y por qué-, puede que los alumnos interioricen y descubran nuevos conocimientos que, de lo contrario, no habrían asimilado.

Los docentes centrados en el aprendiz utilizarán sus conocimientos y su comprensión de las culturas de sus alumnos en sus interacciones con ellos y en la planificación de las asignaturas. Por ejemplo, una profesora no conseguía que los alumnos amerindios de su clase escribiesen una carta al director del periódico local. Como estaba sensibilizada hacia las necesidades de su alumnado, indagó qué podía ocurrir y descubrió que, en la tribu local, la norma social era abstenerse de expresar opiniones en público. Una vez que lo supo, la profesora cambió rápidamente la tarea de estos alumnos por la redacción de una composición personal en la que expresaron sus opiniones «confidencialmente» sin, de este modo, violar sus normas culturales. Otro profesor, conocedor de la reverencia de los amerindios por la naturaleza y el valor cultural que otorgan a actuar en armonía con la misma, animó a sus alumnos amerindios a completar una unidad sobre el medio ambiente con sus perspectivas, conocimientos e ideas de su cultura acerca de la naturaleza.

Wlodkowski y Ginsberg (1995, pág. XI) sostienen que, con la creciente diversidad del alumnado, “el multiculturalismo ha pasado de ser una palabra de moda a convertirse en una influencia indeleble sobre la educación”. Señalan que contamos cada vez con más trabajos teóricos que describen prácticas educativas que evitan la discriminación y consolidan la diversidad en el grupo de alumnos, además de modificar rutinas y prácticas que, aun sin pretenderlo, introducen prejuicios. En su libro, aparte de citar gran número de investigaciones en esta línea, proporcionan sugerencias prácticas para trabajar eficazmente con alumnos culturalmente diversos y aportan datos que confirman la importancia de que los docentes cuenten con tales conocimientos y aptitudes.

El *décimo principio, la aceptación social, la autoestima y el aprendizaje*, señala que el aprendizaje y la autoestima aumentan cuando los individuos mantienen relaciones de respeto y de atención con otras personas que reconocen su capacidad potencial, aprecian sinceramente sus talentos únicos y los aceptan como individuos. Muchos estudiantes han tenido una señorita Slike en su vida: una profesora que se preocupaba verdaderamente por sus alumnos, que lo demostraba y que creía en su capacidad potencial, fuesen cuales fuesen sus antecedentes. Para algunos alumnos, aquel profesor o adulto

significativo marcó la *diferencia*, convirtiendo una vida destinada al fracaso en otra de éxito y de satisfacción. Hace unos años, una de las autoras de este libro asistió aun seminario en el que el director explicó su punto de vista acerca de los alumnos con las siguientes palabras: «Cada alumno es único y posee algún talento, pero vienen envueltos de formas diferentes. Algunos de los envoltorios son bonitos y otros tienen el aspecto de haber sido pisoteados en el barro». Los profesores centrados en el aprendizaje encuentran la forma de desenvolver cada paquete para descubrir el talento que encierra. Encuentran formas de entablar y fomentar relaciones con sus alumnos para que éstos se sientan personalmente atendidos, aceptados y apreciados. Estos docentes también saben que la autoestima y el aprendizaje son como «el huevo y la gallina»: se refuerzan mutuamente; no pueden existir el uno sin el otro.

### *Factores de las diferencias individuales*

El *undécimo principio, las diferencias individuales en el aprendizaje*, nos recuerda que, aunque los principios básicos del aprendizaje, de la motivación y de la instrucción efectiva se aplican a todos los alumnos (sea cual sea su etnia, raza, género, capacidad física, religión o posición socioeconómica), los alumnos muestran diferentes capacidades y preferencias en cuanto a modos y estrategias, de aprendizaje. Además, estas diferencias vienen todas tanto en función del ambiente (de lo que se aprende y se comunica en las diferentes culturas o grupos sociales) como de la herencia (que se desarrolla, de modo natural, en función de los genes). Por lo tanto, un docente centrado en el aprendizaje no sólo poseerá conocimientos generales sobre el aprendizaje, las culturas, las fases evolutivas y otras cosas por el estilo, sino que también conocerá bien a cada alumno para ser consciente de su singularidad.

En su obra *Horace's School* (1992), Sizer también señala que los alumnos difieren en su modo y ritmo de aprendizaje. Observa que entre los alumnos, además de la posibilidad de encontrar niveles de inteligencia diferentes, se dan diversos estilos de aprendizaje, distintas fuentes de razonamiento abstracto y diferentes facultades sensoriales. Arguye que las escuelas y los docentes tienen que adaptarse a estas diferencias. Aunque los criterios de rendimiento pueden ser los mismos, el medio para conseguir el fin tiene que variar según las diferencias particulares de cada alumno. Sizer nos recuerda que todas las personas no aprenden de la misma forma. Por lo tanto, tener un solo currículo, un solo modo de enseñar o un solo tipo de evaluación es una práctica verdaderamente discriminatoria.

Por ello, los docentes centrados en el aprendizaje deben conocer bien a todos los alumnos de su clase; saber y entender sus debilidades, preocupaciones y esperanzas, y adaptarse a ellas. Además, deben emplear estrategias y prácticas que atiendan a su singularidad y sus diferencias. Por ejemplo, estos docentes sabrán cómo deben variar su método de enseñanza según el estilo de aprendizaje de cada alumno, se informarán sobre los trabajos realizados sobre la multiplicidad de la inteligencia y serán capaces de poner en marcha proyectos que permitan a los estudiantes sacar provecho de sus mejores cualidades y su propia singularidad, al tiempo que les conceden la oportunidad de mejorar su rendimiento en los temas que menos dominen.

El *duodécimo principio, los filtros cognitivos*, se refiere a las creencias, los pensamientos y los conocimientos personales que se derivan del aprendizaje y las interpretaciones previas y se constituyen en la base sobre la que el individuo construye la realidad e interpreta las experiencias de la vida. El docente centrado en el aprendizaje sabrá, gracias a este principio, que todos y cada uno de sus alumnos llegan a clase con su propio filtro o lente a través del que contempla y vivencia el mundo. Un docente centrado en el aprendizaje se pondrá en el lugar de sus alumnos para entenderlos y relacionarse mejor con ellos como individuos y comprender y respetar sus puntos de vista. Estos conocimientos también pueden ayudar al docente a no tomar como cosa personal los comentarios y las acciones negativas de sus alumnos, cuando se produzcan, y hacerle capaz de ver que incluso una acción o reacción desagradable de un alumno tiene sentido desde el punto de vista de éste.

En la práctica, esto significa que un docente centrado en el aprendizaje vigilará sus percepciones, y se abstendrá de actuar como si supiera con toda certeza lo que piensan y sienten sus alumnos. Validará sus percepciones y solicitará información de sus alumnos, lo que le ayudará a entender lo que piensan y sienten, y a apreciar mejor el mundo desde su punto de vista. Al actuar con el conocimiento de que

todos tenemos nuestras propias realidades, es menos probable que un docente centrado en el aprendizaje interprete mal a los demás y se comporte indebidamente con ellos. También aumenta la capacidad del docente para establecer relaciones y les proporciona a los estudiantes la experiencia de sentirse comprendidos.

### **La clase centrada en el aprendizaje: rasgos críticos**

Veamos un nuevo ejemplo de cómo podría ser una clase centrada en el aprendizaje. (Como ya dijimos, no debemos olvidar la advertencia de que la enseñanza centrada en el aprendizaje no comporta un único modo de actuación, ni incluye determinados programas y excluye otros. Es más bien una *manera de ser* mientras *se realiza* una cosa u otra. Como expusimos en el capítulo 1, tiene mucho que ver con las creencias, características y tendencias de los docentes.)

Cuando suscriben creencias, características y tendencias centradas en el aprendizaje, los docentes emplean, de modo natural y a menudo intuitivo, prácticas que cumplen con las cinco premisas del modelo centrado en el aprendizaje descrito en el capítulo 1. Por lo general, los docentes:

- *Reconocen y atienden la singularidad de los alumnos* teniendo en cuenta y adaptando las prácticas al estado mental, el ritmo y estilo de aprendizaje, las fases evolutivas, las aptitudes, las dotes, el sentido del yo y las necesidades académicas y extra académicas de los alumnos (premisas 1 y 2).
- *Saben que el aprendizaje es un proceso constructivo* y, por ello, procuran que lo que piden que aprendan a sus alumnos sea útil y significativo, e intentan proporcionarles experiencias de aprendizaje que les permitan participar activamente en la creación de su propio conocimiento y vincularlo con lo que ya saben y han experimentado (premisa 3).
- *Crean un clima positivo* dedicando tiempo a hablar personalmente con sus alumnos, a conocerlos bien, crear un entorno cómodo y estimulante para ellos, y mostrarles su apoyo, aprecio, reconocimiento y respeto (premisa 4).
- *Parten de la suposición de que, en el fondo, todos sus alumnos quieren aprender*, desean hacerlo bien y tienen interés intrínseco en dominar su mundo; además, se relacionan con el verdadero yo de cada alumno en lugar de intentar «arreglar» o mejorar una deficiencia (premisa 5).

Nos atreveríamos a afirmar que los docentes centrados en el aprendizaje emplean diferentes prácticas y estrategias, aunque éstas tengan el mismo propósito y, probablemente, el mismo resultado: el aumento de la motivación, el aprendizaje y el rendimiento del alumno. Examinemos lo que nos dice la investigación respecto a los rasgos críticos de la clase centrada en el aprendizaje.

En general, aunque los mismos alumnos tienden a considerar que los factores afectivos son los más importantes en la enseñanza y el aprendizaje, otros factores (en este caso, estrategias y prácticas específicas) pueden ayudar a crear entornos de aprendizaje que brinden apoyo y, finalmente, aumenten la motivación, el aprendizaje y el rendimiento del alumno, según señalan tanto Goldenberg (1991) como Resnick (1987). Los estudios de Goldenberg y Resnick demuestran que los docentes eficaces proporcionan una estructura óptima que no es ni permisiva ni autoritaria, invitan a los alumnos a participar en la toma de decisiones de la clase, mantienen grandes esperanzas puestas en todos ellos, enseñan teniendo en cuenta su grado de madurez, sin menoscabo de que la tarea suponga una superación, ayudan a dotar de sentido las tareas que realizan y les animan a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Es decir, los docentes eficaces emplean estrategias y prácticas que se centran tanto en el aprendizaje como en el alumno. A la inversa, el estudio de Wang (1992) indica que los docentes ineficaces mantienen esperanzas diferenciales respecto a algunos alumnos, ayudan a los niños «más lentos» a hacer progresos asignándoles tareas más fáciles, proporcionan demasiada o muy poca estructura, y asumen la responsabilidad del compromiso por sus alumnos, robándoles así la oportunidad de hacerse responsables de su propio aprendizaje.

Del mismo modo, Fiske y Clinchy (1992) describen lo que se podría considerar como una clase centrada en el aprendizaje: los alumnos trabajan en grupos en que se ayudan unos a otros; se crea una agenda que les permite repasar materiales y descubrir la información por sí mismos; se les anima a

compartir sus descubrimientos mostrándoselos a los demás; se emplean dramatizaciones, canciones, sátiras, composiciones y otras formas de comunicación en lugar de utilizar sólo los libros de texto y la discusión; los alumnos hacen exposiciones orales, grabadas en vídeo para que puedan aprender de su trabajo y, cuando es necesario, el profesor aporta asesoramiento, retroalimentación y experiencia. Fiske contrasta este modelo de clase con el «modelo-fábrica», del cual afirma que ha fracasado: la actividad central es más la enseñanza que el aprendizaje, los alumnos son pasivos, se ignora la diversidad de estilos de aprendizaje, y lo que ocurre en la clase es incompatible con la demanda real de aptitudes de pensamiento de orden superior y de resolución de problemas.

Del mismo modo, Glasser (1994) describe seis condiciones que se debían establecer en la clase para que los alumnos realicen «tareas escolares de calidad».

Estas condiciones pueden considerarse centradas en el aprendiz.

1. *En la clase, tiene que haber un clima cálido y de apoyo.* En este ambiente, los docentes permiten que sus alumnos les conozcan y, es de esperar, les aprecien. Glasser señala que nos esforzamos más cuando trabajamos para alguien al que conocemos y por el que sentimos simpatía.
2. *Se pide a los alumnos que realicen sólo tareas útiles.* Y a los docentes corresponde explicarles la utilidad de lo que les piden que hagan. Sólo se imparten aquellos contenidos que están directamente relacionados con una necesidad vital, que los alumnos expresan que desean aprender, que los docentes creen que son especialmente útiles o que sean necesarios para el bachillerato y la etapa de educación superior.
3. *Se pide a los alumnos que lo hagan siempre lo mejor que puedan.* Las condiciones para el trabajo de calidad incluyen la necesidad de que los alumnos conozcan al profesor, comprendan que él o ella les ha proporcionado la atención que necesitan para aprender, crean que el trabajo que se les asigna siempre es útil, estén dispuestos a esforzarse en el trabajo y sepan cómo evaluar y mejorar el mismo.
4. *Se pide a los alumnos que evalúen su propio trabajo.* Como la autoevaluación es un requisito previo del trabajo de calidad, se debe enseñar a los estudiantes a evaluar su propio trabajo, a mejorarlo basándose en esa evaluación ya repetir este proceso hasta obtener la calidad requerida.
5. *El trabajo de calidad genera satisfacción.* Cuando realizan un trabajo de calidad, los alumnos se sienten bien, al igual que sus padres y profesores, que son testigos de este proceso. Glasser sostiene que este sentimiento de satisfacción es lo que incentiva a los alumnos a perseguir la calidad.
6. *El trabajo de calidad nunca es destructivo.* Es imposible alcanzar un alto nivel de calidad mediante acciones destructivas como consumir drogas (aunque produzcan sensaciones placenteras) o perjudicando a las personas, a la propiedad, al medio ambiente y otras cosas por el estilo.

Por último, la investigación sobre lo que los *propios alumnos consideran* que convierte la escuela en un lugar en el que quieren aprender (Poplin y Weeres, 1992) también corrobora los hallazgos de la investigación sobre las clases y los docentes eficaces, lo que, a su vez, es coherente con la investigación sobre los alumnos y el aprendizaje. Los alumnos quieren: 1) «placer y rigor» en su trabajo escolar, 2) equilibrio entre la complejidad y la claridad, 3) oportunidad de discutir el significado y los valores, 4) actividades de aprendizaje que sean útiles y divertidas, y 5) experiencias didácticas que les ofrezcan cierta oportunidad de elección y que requieran acción.

Así que podemos decir que algunas estrategias y prácticas captan el espíritu de la enseñanza centrada en el aprendiz más que otras. Teniendo esto en cuenta, vamos a analizar la clase centrada en el aprendiz a través de tres áreas imprescindibles para convertirla en aquel lugar en el que, obviamente, se ponen en práctica sus principios y premisas. Estas tres áreas son: las relaciones docente-alumno y el clima en clase; el currículo, instrucción y evaluación; y la gestión de la clase.

*La relación docente-alumno y el clima en la clase*

La enseñanza es algo más que buena programación y pedagogía. El mejor currículo o lección no tendrán ningún valor en manos de docentes que no crean en lo que enseñan, no respeten a sus alumnos y no se relacionen con ellos. La verdadera base de cualquier experiencia didáctica reside en la naturaleza de las relaciones profesor-alumno y la calidad del clima en la clase.

Aunque todos los docentes reconocen la importancia de la calidad en la relación profesor-alumno y de un clima de clase positivo, algunos sólo defienden estas ideas «de boquilla». Es decir, en el fragor de la batalla -la contienda diaria de enseñar todos los contenidos del temario- se tiende sin querer a cubrir los contenidos en lugar de dedicar tiempo a las relaciones y al clima que podrían hacer que los alumnos tuvieran más éxito en lo académico. En septiembre, la mayoría de los profesores se esfuerzan por llamar a cada alumno por su nombre e interesarse por sus familiares o sus intereses extraescolares. Para abril o mayo, cuando el agotamiento profesional se pone de manifiesto, incluso los docentes mejor intencionados pueden olvidarse del efecto positivo de decir simplemente «hola» a cada uno de sus alumnos.

Las dimensiones del modelo de aprendizaje (Marzano y Pickering, 1991) subrayan la importancia de las relaciones positivas entre alumnos y profesores y alumnos e iguales. En ese modelo, estas relaciones forman parte de la primera dimensión, que se ocupa de las actitudes y percepciones positivas. Una contribución interesante y fecunda de este modelo consiste en considerar las actitudes y percepciones como un género de pensamiento, permitiendo así influir en ellas y enseñarlas (los docentes pueden tanto influir en las actitudes y percepciones de los alumnos como enseñarles el modo en que ellos mismos pueden hacerlo). El modelo también sugiere que los docentes deben *planificar abiertamente* acciones y actividades que fomenten las actitudes y percepciones positivas (o relaciones de calidad y climas positivos) para asegurarse de que ocurran. El saludo, las conversaciones con los alumnos acerca de temas que no tengan nada que ver con los asuntos de la clase, acciones que indican que el profesor se preocupa por ellos (como recordar un cumpleaños, traer un libro que un alumno ha mencionado que quería leer, hablar de la importancia de un día de fiesta o un evento destacado, y otras cosas por el estilo), tratarlos no sólo como alumnos, sino como seres humanos, etc. son la clase de acciones propias de los profesores centrados en el aprendiz y que, según dicen y creen los alumnos, distinguen a los docentes que les aprecian. Reproducimos la siguiente observación de un alumno de la etapa de educación secundaria obligatoria: «Los profesores que te ayudan a aprender son aquellos que hablan de la vida, y no sólo de la escuela! Comparten sus experiencias y puntos de vista contigo. He descubierto que aprendo más con los profesores que al menos intentan entendernos».

Los profesores centrados en el aprendiz vigilan también sus propias actitudes hacia sus alumnos, especialmente las más controvertidas, hasta el punto de actuar con ellos como si fueran todo lo contrario de lo que indican sus apariencias (sería el caso de un docente que, por ejemplo, trata a un alumno como si éste tuviera interés en aprender, a pesar de estar convencido de que le importa un comino la escuela). Estos profesores saben que los alumnos tienden a cumplir con lo que se espera de ellos (véanse, por ejemplo, Ames 1992; Covington, 1992; Dweck, 1991) y que los de su profesión deben tener grandes expectativas puestas en *todos* los alumnos. Aunque todos los profesores saben esto, aquellos que adoptan un enfoque centrado en el aprendiz incorporan tales conocimientos a sus prácticas: supervisan sus expectativas, se inclinan por los agrupamientos heterogéneos, y es menos probable que encasillen a los alumnos basándose en informaciones previas o en su actuación. De este modo, es menos frecuente que sus alumnos queden relegados a “la vía lenta”, donde se sienten menos capaces, se espera menos de ellos y aprenden menos.

El docente centrado en el aprendiz procura establecer relaciones con todos y cada uno de los alumnos y, en consecuencia, está más capacitado para atender a sus habilidades y necesidades únicas. El trabajo realizado recientemente por Gardner (1991) y Gardner y Boix-Mansilla (1994) indica que todos los alumnos poseen «inteligencias» únicas, o modos particulares de procesar, entender y contribuir al mundo; el profesor centrado en el aprendiz descubre y respeta, a menudo intuitivamente, estos dones únicos y diversos de los alumnos. Estos profesores son sensibles a las cuestiones culturales, así como a los diferentes estilos de aprendizaje, valores, perspectivas, funciones, costumbres, etc., de los estudiantes, y emplean esa información para *entender mejor; pero sin estereotipar*, a sus alumnos. Como señalan Wlodkowski y Ginsberg, son conscientes de que no pueden limitarse a asumir, sin más, que todos sus alumnos suscriben las preconcepciones del grupo cultural



dominante, o comparten las mismas experiencias básicas, valores, o sentidos. Para atender lo mejor posible a las necesidades únicas y diversas de sus muchos alumnos y para evitar el riesgo de aislar a aquellos que pertenezcan a culturas distintas de la suya, los docentes centrados en el aprendizaje se preocupan de conocer a los estudiantes y sus pasados, e incorporan una variedad de formas mediante las que éstos pueden aprender y demostrar o expresar ese aprendizaje.

El estudio de Poplin y Weeres (1992) resume sucintamente la cuestión: cuando los alumnos se sienten ajenos y desvinculados del proceso y el contexto social del aprendizaje, su rendimiento baja.

### *Currículo, instrucción y evaluación*

La tercera premisa del modelo centrado en el aprendizaje afirma que el aprendizaje es un proceso constructivo que se ve optimizado cuando lo que se aprende es útil y significativo para el alumno. Es interesante recordar que una de las quejas más habituales de los alumnos es que lo que se les pide que aprendan no está relacionado con la «vida real» ni resulta útil para su futuro. De hecho, éste es uno de los principales motivos que esgrimen los alumnos que abandonan los estudios (U. S. Department of Education, 1991; Haas, 1990). Está demostrado que la participación de los alumnos en su propia educación es uno de los principales elementos de los programas con buenos resultados (U. S. Department of Education, 1991), y Natriello, Pallas, McDill, McPartland y Royster (1988) nombran tres aspectos que respaldan esta participación:

- Utilidad de la escuela. Las clases tienen que relacionar la educación con el empleo.
- Éxito académico. Las clases deben ser pertinentes para los intereses de los alumnos, fomentar el pensamiento de orden superior y proporcionar una buena preparación para los estudios superiores y el empleo.
- Experiencias positivas de los alumnos en el entorno escolar. Para aprender de forma efectiva, los alumnos deben sentirse sanos, salvos y seguros.

Deci y Ryan (1991) estudiaron a alumnos en riesgo de fracasar en la escuela y abandonar los estudios y descubrieron que las intervenciones que logran algo diferente con estos alumnos en términos de motivación, aprendizaje y rendimiento son aquellas que les ayudan a: 1) descubrir el vínculo entre lo que aprenden y lo que es importante para ellos; 2) elegir actividades y acciones, aprendiendo así a regular sus actividades de aprendizaje; y 3) experimentar el placer y la satisfacción de participar en el propio aprendizaje. A todos nos incumbe, por lo tanto, hacer lo que podamos por ayudar a los estudiantes a ver el vínculo entre los temas de estudio y la vida, a descubrir su utilidad o a encontrar la manera de que les sea útil, y a relacionar lo que hacemos con sus intereses. Esto ocurre en las clases centradas en el aprendizaje.

Una forma en la que los docentes podrían establecer vínculos entre el currículo y la vida es organizar la información que se debe aprender alrededor de generalizaciones o «ideas matriz» -exposiciones aun nivel de generalidad lo suficientemente alto para que puedan aplicarse más allá de una unidad didáctica específica-. Por ejemplo, en vez de limitarse a enseñar una unidad básica sobre los osos, el profesor centrado en el aprendizaje se pregunta: «¿Qué quiero que aprendan mis alumnos de esta unidad acerca de los osos, aunque olviden los detalles menores?». Una respuesta plausible podría ser: «Los animales se adaptan a su entorno de formas distintas». Aunque es aplicable a los osos, esta generalización también se aplica al resto de los animales, incluyendo las mascotas que los alumnos podrían tener en casa y los animales que ven cuando van de excursión o visitan el zoo. De hecho, es probable que en la mayoría de las ciudades, cada día de la semana aparezca al menos un artículo en la prensa que se podría relacionar con esta generalización. Aunque no siempre es fácil encontrar una o dos generalizaciones de este tipo para todas las unidades didácticas (requiere que el profesor determine el núcleo verdaderamente importante de lo que enseña), los docentes centrados en el aprendizaje creen que el tiempo invertido merece la pena, tanto porque centra y refina lo que enseñan como porque ayuda a los alumnos a establecer vínculos entre lo que aprenden y la vida (McCombs y Pope, 1994).

Otra manera en la que los profesores centrados en el aprendiz podrían hacer que el temario sea más significativo y útil para los alumnos consiste en darles la opción de elegir, cuando y donde sea posible. Aunque a menudo el currículo suponga alguna limitación, es decir, hay que enseñar determinados contenidos, los docentes centrados en el aprendiz saben que siempre hay manera de dejar que los alumnos puedan elegir; quizá escogiendo un aspecto de los contenidos en el que les gustaría fijarse, o el producto o proyecto a través del que expresarán su aprendizaje. Además de hacerles sentirse dueños de su propio aprendizaje, esta posibilidad de elección les permite establecer sus propias relaciones entre el aprendizaje y la vida y elegir temas de experiencias y modos de expresión que sean significativos para ellos. El estudio de Oldfather (1993, pág. 12) demuestra que «se atribuía poder motivador a la expresión de la propia personalidad, a la elección y a los docentes sensibles que fueran capaces de compartir el poder y la responsabilidad y proporcionar un equilibrio en constante evolución entre la elección y la estructura. [Estos docentes] negocian con los alumnos, cuando es oportuno, proporcionan las reglas básicas y aclaran los "contenidos" y las opciones que tienen los estudiantes en cuanto a dichos contenidos. La libertad de tomar decisiones, aunque sean pequeñas (por ejemplo, cuándo utilizar los servicios o sacar punta aun lápiz) puede ser, para los alumnos, un indicador importante de su autodeterminación en la clase».

En la clase centrada en el aprendiz, los alumnos participan activamente en su aprendizaje. Aunque a veces los vemos sentados en sus pupitres leyendo tranquilamente, podemos también encontrarlos trabajando en grupos cooperativos, charlando animadamente mientras buscan información, relacionando conocimientos y haciendo descubrimientos. Del mismo modo, es posible que algunos alumnos trabajen en su clase, otros en el aula de medios audiovisuales, un tercer grupo en el exterior y un cuarto con un dirigente de la comunidad en su despacho. Los grupos de alumnos suelen ser heterogéneos, compuestos por aprendices con diferentes habilidades que buscan la forma de contribuir con su experiencia y sus dotes. Los alumnos suelen estar ocupados en algo, adquiriendo conocimientos, ampliándolos y aplicándolos en situaciones significativas. Al mismo tiempo, hay lugar tanto para la instrucción dirigida por el alumno como para la instrucción dirigida por el docente, porque cualquiera de los dos puede facilitar el aprendizaje activo, reafirmando así el hecho de que la enseñanza centrada en el aprendiz no adopta necesariamente una forma fija ni rechaza totalmente ninguna práctica en particular (Weinert y Helmke, 1995).

Aunque en gran parte ocurre en el aula, el aprendizaje centrado en el aprendiz transcurre a menudo fuera de ella; en otros lugares del edificio escolar o en locales de la población o barrio. La población suele ser un elemento importante dentro de la clase. Los miembros de la comunidad pueden actuar como ayudantes de aula, mentores o fuentes de recursos, prestando su pericia y experiencia al entorno del aprendizaje. Podrían participar como conferenciantes invitados o trabajar informalmente con los alumnos de forma individual o en grupos pequeños. Muchas clases incluyen oportunidades de experiencias didácticas intergeneracionales, juntando alumnos jóvenes con miembros mayores de la comunidad. Tanto los jóvenes como los mayores nos han informado sobre la riqueza y las recompensas que aportan dichas experiencias. Por último, existen multitud de programas y proyectos de aprendizaje de servicios a la comunidad que dan a los alumnos la oportunidad de prestar un servicio a sus convecinos (a menudo, los alumnos pueden elegir el proyecto en que van a trabajar). La prestación de servicios a la comunidad incluye proyectos como acudir a un asilo una vez por semana para leer a los ancianos, repartir golosinas en el hospital local, trabajar en un refugio de animales, y otras cosas por el estilo.

En la clase centrada en el aprendiz, éste adquiere contenidos importantes e interesantes, además de las habilidades necesarias para el mundo laboral y la vida cotidiana. Por ello, aparte de la lectura, la escritura, las matemáticas, la historia, la ciencia, la literatura, la geografía y otras disciplinas académicas importantes, en la clase también ocupan un lugar importante el razonamiento complejo, el procesamiento de datos, la comunicación, la colaboración y los hábitos mentales productivos como aquéllos descritos en la quinta dimensión del modelo de aprendizaje (véase el cuadro 3.3). Éstos son hábitos o disposiciones que los alumnos pueden aprender a incorporar en la situación de aprendizaje -y en la vida en general- para pensar crítica y creativamente y regular su propio pensamiento y comportamiento. La presencia o ausencia de estos hábitos o disposiciones, cuando y donde son justificados y correctos, fomenta el aprendizaje o lo obstaculiza. De hecho, según el parecer de

Oldfather (1994), las situaciones que motivan más a los alumnos son aquellas en las que se les anima a participar en el pensamiento activo (definido como la elección de una actitud positiva, el ser imparcial, la búsqueda de lo útil en actividades de aprendizaje, la autorregulación de la atención y aprender a partir del aburrimiento), a comprometerse en acciones que impliquen observar los intereses de los compañeros de clase y sumergirse en actividades, y a desarrollar un propósito intrínseco para aprender.

En la clase centrada en el aprendiz, las tareas implican superación y requieren que los alumnos usen la mente. En lugar de limitarse a reproducir, recordar o consolidar los conocimientos, se pide a los alumnos que participen en procesos de razonamiento -haciendo comparaciones, analizando errores, induciendo o deduciendo conclusiones, tomando decisiones y resolviendo problemas-, procesos que, a su vez, les impulsan a producir nuevos conocimientos (Marzano y Pickering, 1991).

### CUADRO 3.3 HÁBITOS MENTALES PRODUCTIVOS

---

#### Autorregulación

- Sé consciente de tu propio pensamiento.
- Planifica.
- Sé consciente de los recursos necesarios.
- Sé sensible a la retroalimentación.
- Evalúa la efectividad de tus propias acciones.

#### Pensamiento crítico

- Sé preciso y busca la precisión.
- Sé claro y busca la claridad.
- Sé imparcial.
- Controla tus impulsos.
- Toma y defiende una postura.
- Muéstrate sensible hacia los demás.

#### Pensamiento creativo

- Participa intensamente en las tareas, incluso cuando las respuestas o soluciones no sean inmediatamente evidentes.
- Amplía los límites de tus conocimientos y tu capacidad.
- Establece tus propios criterios de evaluación, manténlos y confía en ellos.
- Idea nuevas formas de ver las situaciones desde una perspectiva más allá de las fronteras de las convenciones generales.

---

*Fuente:* Marzano y otros, 1992, pág. 45. Derechos de autor © 1992 por el Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL). Reproducido con el permiso del McREL.

En la clase centrada en el aprendiz, los alumnos participan con frecuencia en la selección y planificación de las lecciones, las tareas e incluso las unidades didácticas. Del mismo modo, se les otorga cierta responsabilidad al planificar, dirigir y realizar sus tareas. Esto incluye algunos trabajos a largo plazo, que requieren y fomentan la capacidad de los alumnos para planificar, regular su propio comportamiento y actuar autónomamente. También implica ayudar a los estudiantes a seleccionar y fijar sus metas, vigilar sus progresos en la consecución de dichas metas y evaluar el proceso que han empleado para alcanzarlas.

Como hemos dicho anteriormente, los docentes centrados en el aprendiz tienen en cuenta las necesidades y los estilos únicos y diversos de sus alumnos. Una manera es procurar enseñar al menos una parte de las lecciones siguiendo más de un estilo de aprendizaje, de modo que todos los alumnos tengan la satisfacción de ver que se emplea su estilo dominante durante una parte del tiempo. Esta

práctica también ayuda a todos los alumnos a desarrollar sus estilos de aprendizaje no dominantes. El sistema AMAT de Bernice McCarthy (McCarthy, 1980; McCarthy y Leflar, 1983; McCarthy, Samples y Hammond, 1985) es uno de los modelos que se ocupa de los estilos de aprendizaje. Distingue entre los *alumnos innovadores* (necesitan participar, preguntan: «¿Por qué?»), los *alumnos analíticos* (meditan las ideas, preguntan: «¿Qué?»), los *alumnos con sentido común* (buscan la utilidad y la forma en que funcionan las cosas, preguntan: «¿Cómo funciona?»), y los *alumnos dinámicos* (buscan posibilidades ocultas y aprenden por el método de ensayo y error, preguntan: «¿En qué se puede convertir esto?»). Lo importante es ser consciente de que todos los alumnos, al igual que guardan otras diferencias, tienen sus propios estilos predilectos, ser sensible a este hecho y tomarlo en consideración cuando se enseña y se interactúa con los alumnos.

En la clase centrada en el aprendizaje, la evaluación es variada. Se emplean los exámenes convencionales, cuando es oportuno, pero éstos no constituyen el único método de evaluación. En la clase, se pueden emplear tareas de rendimiento, dossieres, encuestas y sondeos de autoevaluación del alumno, evaluación por parte de los iguales, diarios, registros, productos, proyectos y otras actividades basadas en el rendimiento. Sizer (1992) describe las «exposiciones» como una forma en la que los alumnos pueden convencerse a sí mismos y a otros de que son capaces de emplear los conocimientos que han adquirido. Una exposición no entraña simplemente «cubrir los contenidos», estar informado o demostrar aptitudes, sino que es una demostración del empleo de aptitudes para fines importantes y legítimos.

Todas las evaluaciones deben hacerse de la forma más «auténtica» posible (tal es el caso de la exposición, según sostendría Sizer). Las evaluaciones auténticas se relacionan de algún modo con el mundo real; los alumnos demuestran su entendimiento sobre alguna información o la capacidad para emplear una habilidad importante en la vida real, o demuestran algún entendimiento o aptitud en un contexto real o una simulación. Lo más importante es que se realice la evaluación en el verdadero sentido de la raíz de la palabra: el «sentarse al lado»<sup>4</sup>.

Los docentes y alumnos trabajan juntos para determinar qué se está aprendiendo, cómo se aprende y qué podrían hacer tanto los primeros como los últimos para facilitar el aprendizaje.

Uno de los elementos de evaluación que se podría encontrar en una clase centrada en el aprendizaje es el *guión*, una serie de criterios que definen el rendimiento a varios niveles. A los alumnos se les presenta un guión antes de ser evaluados. Frecuentemente, incluso participan en el desarrollo de los guiones. Por ello, además de tener cierto control sobre los criterios y sentirse, hasta cierto punto, dueños de su aprendizaje, saben lo que necesitan para rendir a un *nivel*, aceptable y en qué consiste el alto y el bajo rendimiento. En el cuadro 3.4 se ilustra un ejemplo de guión. El tercer nivel de este guión de cuatro puntos designa el nivel de rendimiento proyectado, o la *pauta de rendimiento*; es el *nivel* que quieren los docentes, por el que trabajan para que los alumnos lo alcancen. Va más allá de la competencia mínima; describe el rendimiento *sólido*. El cuarto nivel del guión describe el rendimiento ejemplar, y el nivel del primer punto corresponde a un rendimiento con conceptos erróneos y errores serios.

Los guiones tienen una gran capacidad potencial para modificar la educación de nuestros alumnos porque, cuando se les proporciona un guión, los aprendices saben por fin lo que necesitan para tener éxito. Esto no implica darles las respuestas, sino explicarles los criterios para el éxito. Es algo similar a las olimpiadas: en cualquier evento dado, los competidores saben exactamente lo que tienen que hacer para sacar un diez sobre diez. Aunque los docentes siempre han utilizado algún tipo de guión mental, en la clase centrada en el aprendizaje estos guiones se ponen ahora en manos de los alumnos, donde les corresponde. Pregúntate a ti mismo cuánto tiempo dedicaste, durante tus años escolares, a intentar comprender lo que tus profesores querían de ti exactamente, y te harás una idea del tiempo adicional que podrías haber dedicado al aprendizaje.

#### CUADRO 3.4 EJEMPLO DE GUIÓN DE UNA LECCIÓN DE GEOMETRÍA ELEMENTAL

<sup>4</sup> Se refiere a la palabra inglesa *assessment*, evaluación, derivado de la raíz latina *assidere*, sentarse al lado. (*N. de la I.*)

- 
4. Demuestra tener un profundo conocimiento de las formas geométricas que se usan para diseñar planos de zonas urbanizadas y aporta nuevas ideas sobre su uso.
  3. Muestra conocer sin errores cómo se aplican las formas geométricas en el diseño de planos de zonas urbanizadas.
  2. Muestra un conocimiento incompleto de cómo se aplican las formas geométricas ten el diseño de planos de zonas urbanizadas.
  1. Es incapaz de ofrecer una explicación sobre cómo se aplican las formas geométricas básicas en el diseño de zonas urbanizadas.
- 

Durante una conferencia en 1992, Grant Wiggins empleó la siguiente analogía para hablar del valor de los guiones: los guiones son para los alumnos lo que las señales de tráfico son para los conductores. Imagínate que se eliminan todos los indicadores de tráfico. Ahora, figúrate que tienes que hacer un viaje de tu casa a un lugar distante. Es probable que sepas lo suficiente para encontrar la autovía y alejarte un trecho de la ciudad. En algún momento, sin embargo, tendrás que detenerte, llamar a una puerta Y preguntar a alguien si debes dirigirte al este o al norte (o donde sea) Y si hay algún árbol o pajar en la intersección para poder reconocerla. Los guiones son como indicadores de tráfico: permiten a los alumnos saber dónde están con respecto adonde necesitan llegar y cuánto les falta por recorrer. Permiten a los estudiantes autoevaluarse, corregirse y ser más independientes. Debido a su capacidad para informar y ayudar a los alumnos a sobresalir, los guiones suelen encontrarse en la clase centrada en el aprendiz, junto con otras de las muchas formas de evaluación que hemos mencionado anteriormente, donde contribuyen a aumentar la motivación, el aprendizaje y el rendimiento.

### *Gestión de la clase*

Si bien los principios psicológicos centrados en el aprendiz reflejan la investigación que apoya la idea del aprendizaje como fenómeno natural y de que los alumnos son intrínsecamente curiosos y quieren aprender y dominar su mundo, los partidarios de esta perspectiva no nacieron ayer. Saben que no todos los alumnos se comportan consecuentemente con esta suposición. Es decir, tenemos que reconocer que una cantidad de estudiantes mayor de lo que nos gustaría no están motivados, rechazan lo que se les enseña y suponen una verdadera molestia en la clase, pues impiden el proceso de aprendizaje. ¿Cómo pueden los docentes ocuparse de este tipo de alumnos?

Una de las prácticas que emplean los profesores centrados en el aprendiz, y que tiene que ver con las ideas expuestas en la sección sobre la relación docente-alumno y el clima en la clase, consiste en dar un gran valor al mantenimiento de las percepciones positivas sobre todos los alumnos, incluso sobre aquellos que continuamente son causa de preocupación y llevan a cabo acciones negativas. Se recuerdan a sí mismos qué hay en el fondo de estos alumnos y les conceden un sinnúmero de nuevas oportunidades. De hecho, intentan olvidar el pasado y empezar cada día como si fuera un nuevo comienzo. y descubren que esta expectativa, al igual que cualquier otra, a veces merece la pena; es decir, el comportamiento y el trabajo de incluso el alumno más recalcitrante se vuelven a veces ejemplares.

Hace años, una de las autoras asistió a un taller en el transcurso del cual la directora (Constance Dembrowsky) contó la siguiente historia real que refleja la perspectiva de este libro en lo que se refiere a qué hay en el fondo de los seres humanos. En el verano de 1986, Dembrowsky se dedicó a trabajar con alumnos de riesgo (algunos de los cuales habían abandonado previamente los estudios) en una escuela pública de California. Mientras reclutaba participantes para un programa sobre el desarrollo de la competencia personal, entrevistó a un joven de dieciocho años que había abandonado sus estudios. Cuando le preguntó qué quería hacer en la vida, él respondió que su ambición consistía en convertirse en el traficante de drogas más importante del sur de California. Dembrowsky, comprometida a escuchar a estos alumnos sin juzgarlos, le pidió que le contara más acerca de esta meta y cómo sería su vida si la alcanzaba. Después de conversar durante diez minutos, alabando las ventajas de disfrutar del poder, el dinero y las mujeres que una posición así podría proporcionarle,

paró de repente y dijo: «Pero ¿sabe lo que realmente me gustaría hacer, si pudiera? Me gustaría ser la persona que descubra la cura para el sida. No creo que nadie sepa lo mal que se van a poner las cosas. Realmente, me encantaría ser la persona que descubra cómo curarlo».

Cierto es que los docentes tal vez tengan que hurgar bastante para llegar al corazón oculto de algunos alumnos, pero sí creemos que la mayoría de ellos lo tienen, a menudo sepultado bajo capas y más capas de ira, dolor, desesperación, abandono, malas experiencias parentales, y otras cosas por el estilo. Y, a veces, basta con saber y reconocer que está allí para que los docentes puedan desterrar este verdadero yo, relacionándose con él, en lugar de hacerlo con el comportamiento inmediato del alumno, y así darle la oportunidad de expresarlo.

Pero ¿hay que resolver los problemas y ocuparse de los alumnos problemáticos en la clase? Los docentes centrados en el aprendizaje disponen, afortunadamente, de varios programas disciplinarios acordes con el modelo. Todos comparten, en primer lugar, la creencia de que atendiendo a las necesidades de los alumnos se podría evitar la mala conducta y, en segundo lugar, el objetivo de enseñar responsabilidad y respeto a los alumnos, en lugar de intentar enseñarles a obedecer ciegamente a la autoridad (Acess y Darling-Hammond, 1995). He aquí algunos ejemplos de este tipo de programas:

- *La disciplina con dignidad* se centra en la resolución y la prevención de los problemas. Los alumnos participan en el proceso disciplinario, permitiéndoles así interiorizar los valores que subyacen a los comportamientos deseados y aceptables. Los autores del programa creen que es importante aumentar la dignidad de los alumnos, sea cual sea su comportamiento.
- *La disciplina cooperativa* también entraña la participación de los alumnos en el proceso, junto con sus compañeros y padres. Este programa incluye la identificación de las razones que mantienen una determinada mala conducta y la intervención cuando se produzca. La creencia subyacente es que hay que reafirmar a los alumnos y darles la oportunidad de compartir la responsabilidad de su propio comportamiento.
- *La disciplina positiva en la clase* se basa en la creencia de que los procedimientos de gestión de la clase deben ser moderados y positivos, fundamentándose en la cooperación y no en la coacción. El programa se centra en la gestión del comportamiento de grupos para reducir las interrupciones, fijar límites, aplicar sistemas de incentivos y ofrecer entrenamiento en responsabilidad.
- *¡Vale la pena hacerlo por ellos!* se centra en enseñar a los estudiantes qué han hecho mal, dándoles control sobre el problema y ayudándoles a resolverlo. Su autor cree que los alumnos son capaces de desarrollar su autodisciplina si se les trata con respeto, dándoles responsabilidades y posibilidades de elección, y si se les permite experimentar las consecuencias naturales de sus elecciones.
- *La disciplina sin estrés* tiene su foco principal en trabajar con alumnos de riesgo y con necesidades especiales, evitando la violencia y controlando la actividad de las bandas. El autor cree que los profesores pueden hacer una buena gestión de la clase y establecer la disciplina, con el mínimo de estrés, alcanzando, al mismo tiempo, la meta de la autodisciplina para sus alumnos.

Muchos docentes centrados en el aprendizaje no se valen en absoluto de la disciplina formal. Debido a sus creencias básicas sobre los alumnos y el papel del profesor en la clase, a menudo responden intuitivamente de modos que reflejan muchas de las metas y las creencias subyacentes de los programas arriba descritos. El respeto y el aprecio básicos que tienen por sus alumnos constituyen la base de cualquier acción que lleven a cabo. Como ocurre con otros aspectos, la gestión de la clase centrada en el aprendizaje no tiene unas características previamente determinadas.

Algunos docentes centrados en el aprendizaje imponen numerosas reglas y exigen un comportamiento tranquilo y estricto por parte de sus alumnos; otros establecen pautas menos estrictas y más informales. Algunos son serios; otros, graciosos. Algunos son más autoritarios (templados con aprecio y respeto); otros son más permisivos. De nuevo, centrarse en el aprendizaje es tanto un asunto de disposición personal -posición que adoptan los docentes en sus interacciones- como de las acciones específicas que llevan a cabo en la gestión de la clase.

## Resumen

No cabe la menor duda de que de muchas clases de este país salen alumnos motivados para aprender que aprenden y obtienen buenos resultados académicos. Las clases en que esto ocurre se adaptarían, según nuestra propuesta, a lo que nosotros llamamos «modelo centrado en el aprendiz» y muchos de sus profesores actúan de esa forma de manera natural y, en cierto modo, intuitiva. También hemos defendido que el modelo centrado en el aprendiz no tiene que ajustarse a una forma prefijada. No todos los profesores con esta perspectiva creen o piensan exactamente del mismo modo o emplean las mismas estrategias. Hemos comentado reiteradas veces que la enseñanza centrada en el aprendiz es más bien un modo de ser, un posicionamiento, independientemente de que se haga una cosa u otra.

Al mismo tiempo, también hemos afirmado que los profesores que nosotros consideramos centrados en el aprendiz comparten algunas creencias, cualidades, características y prácticas importantes. Básicamente, actúan de acuerdo con las premisas que se desprenden de los principios psicológicos centrados en el aprendiz. Es decir, *reconocen y atienden a la singularidad de los alumnos* porque, en primer lugar, los conocen bien y, luego, utilizan esta información para satisfacer sus cualidades y necesidades únicas. Saben que el aprendizaje *es un proceso constructivo* y, por lo tanto, hacen todo lo posible para procurar que lo que enseñan sea significativo y útil para los alumnos, dándoles la oportunidad de participar activamente en el aprendizaje. *Crean un clima positivo*, cuidando de sus alumnos, respetándolos como seres humanos con necesidades no académicas además de académicas, y proporcionándoles un entorno seguro, de apoyo y cómodo. *Y asumen que todos sus alumnos quieren aprender* y, por lo tanto, toman esta suposición como punto de partida en sus interacciones.

Como explicamos en el capítulo 2, estas premisas se desprenden de los principios psicológicos centrados en el aprendiz, que reflejan la investigación que se ocupa tanto del aprendizaje como de los que aprenden. Aunque reconocemos que muchos docentes adoptan de forma natural e intuitiva una postura centrada en el aprendiz, también creemos que estos profesores, junto con aquellos que no actúan según el modelo, pueden beneficiarse del conocimiento y entendimiento de dichos principios, y de las fuentes de la investigación que los sustentan. Para docentes del primer grupo, un conocimiento de los principios podría validar experiencia, proporcionarles una razón fundamental para lo que hacen, aumentar su resolución a hacerlo, reforzar estas prácticas y, quizá, aportarles algunas ideas. Para los docentes del último grupo, esperamos que el descubrimiento de estos principios les sorprenda, les brinde una razón para revisar su manera de acceder y les motive a modificar las relaciones con sus alumnos y sus prácticas la clase.

Deming (citado por Glasser, 1990, pág. 26), al presentar un ejemplo para ilustrar la importancia de entender la teoría, hace una interesante observación: “El conocimiento es predicción, y el conocimiento proviene de la teoría. Sin ella, experiencia no enseña nada. No intentes emular el éxito de otra persona. A no ser que entiendas la teoría sobre la que se fundamenta, el intento de imitarla puede conducirte al caos total”.

Aunque no estamos completamente de acuerdo con esta postura, sí creemos en la comprensión de la teoría que explica por qué una cosa funciona y produce los resultados apetecidos y otra no nos proporciona poder. Francis Bacon dijo: «El conocimiento es poder». Estamos de acuerdo. Por lo tanto, incitamos a los docentes a informarse sobre los principios psicológicos centrados en el aprendiz que reflejan los hallazgos de la investigación sobre el aprendizaje y los que aprenden, a partir de los cuales es posible identificar modos de ser, estrategias y prácticas que se pueden emplear para maximizar la motivación, el aprendizaje y el rendimiento de *todos* los alumnos.