

revista de EDUCACIÓN

número extraordinario 2006

El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria

Fernando Hernández Hernández

PISA

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria

Fernando Hernández Hernández
Universitat de Barcelona

Resumen:

Este artículo reflexiona sobre las consecuencias que pueden derivarse de una exploración de la idea de aprendizaje presente en el PISA para repensar la tarea que se lleva a cabo en los centros de educación secundaria. Para afrontar este propósito, se revisa la recepción del PISA destacando la poca atención que se ha prestado a la contradicción que desvela: la escuela secundaria tiende a enseñar para la reproducción, mientras que las pruebas PISA están dirigidas a comprobar las capacidades de transferencia de conocimientos a situaciones cotidianas; posición que se vincula a las aportaciones de la perspectiva de la «cognición situada» sobre el aprendizaje. El artículo termina señalando algunos principios que pueden orientar prácticas escolares en las que los estudiantes se sientan implicados y aprendan con sentido.

Palabras clave: centros de enseñanza secundaria, resultados de PISA, alfabetización, aprendizaje situado, motivación, prácticas docentes.

Abstract. *PISA Report: A Way of Reconsidering Learning in Secondary Education*

The present report analyses the aftermaths which can result from the notion of learning as it is considered within the PISA study in order to reconsider the different practices accomplished in Secondary Education schools. For this purpose, the opinions on the PISA study are taken into account, emphasizing the little attention drawn on its contradictions, i. e., the objectives of Secondary Education tends to focus on the act of repetition while PISA tests aim at getting to know students' capacities so as to adapt their knowledge to everyday situations. This way of understanding the main target of Secondary Education is closely related to the so-called *situated cognition* on learning. Finally, the report states some specific principles which may guide school practices in which students can get involved in order to learn in a critical way.

Key words: secondary schools, PISA results, literacy, situated learning, motivation, teaching practices.

Se considera que la fuente de las dificultades de los alumnos emana de sus discapacidades y no de las limitaciones de las estructuras escolares y las jerarquías socialmente normalizadoras (Martino y Pallota-Chiarolli, 2003).

A menudo cuando hablo con la gente joven me dicen que lo que pasa en las escuelas está bien para ellas (las escuelas), pero que no tiene nada que ver con el mundo real, no interaccionan con las cosas de la vida diaria, y creo que se trata de aproximar estos dos mundos (Anne Bamford, 2005).

INTRODUCCIÓN

El contenido de este artículo podría resumirse en una frase: los resultados –«mediocres en cuanto a excelencia pero notables en cuanto a equidad» (Pajares, 2005, p. 104)– que los alumnos españoles de 15 años obtienen en las pruebas del PISA se deben, sobre todo, a que la concepción sobre el aprendizaje que refleja este estudio tiene poco que ver con la que se favorece en la mayoría de los centros de educación secundaria españoles. Por tanto, no nos encontramos ante un problema derivado de la infantilización o la poca preparación académica de los alumnos (Cuesta, 2005), del poco apoyo de las familias y la sociedad a la educación, ni de la negativa influencia de la LOGSE –que, por otra parte, permitía la posibilidad de explorar diferentes formas de favorecer el aprendizaje–. El problema de fondo es que la concepción academicista del currículo español –que termina por concretarse en los libros de texto– y la visión mayoritaria del profesorado –sobre todo de secundaria– sobre el aprendizaje, que valora la reproducción y no la transferencia a situaciones de la vida cotidiana, no coinciden con la concepción del aprendizaje en las pruebas PISA.

Dicho en otros términos. No es que nuestros alumnos estén peor preparados y menos motivados que los de otros países (Osborn, Broadfoot, Ravn, Planel y Triggs, 2003). La cuestión es que no se les enseña para que aprendan a «utilizar lo que han aprendido en situaciones usuales de la vida cotidiana» (OCDE, 2004; en Rico, 2005, p. 13). El tema de fondo, por tanto, es que en nuestro sistema educativo, desde la escuela infantil a la universidad, lo que se aprende *sirve* para pasar los exámenes y lograr las correspondientes acreditaciones, pero no para actuar «como ciudadanos informados, reflexivos y consumidores inteligentes» (Rico, 2005, p. 15).

Pero en una revista como la que acoge este artículo no se trata de plantear una tesis como ésta y desgranar las opiniones del autor para darle fundamento. Se ha de perseguir, por el contrario, aportar tanto evidencias que ayuden a revisar los lugares comunes en los que las manifestaciones públicas y privadas suelen situarse, como alternativas –muchas veces recordando lo ya sabido pero no puesto en práctica– sobre cómo los estudiantes pueden aprender mejor e involucrarse en el aprendizaje, para que, como señalan Stoll, Fink y Earl (2004), llegue por fin la hora del aprendizaje a nuestras escuelas secundarias.

LA RECEPCIÓN DEL INFORME PISA

Cuando se publicaron los resultados del primer informe PISA (2000), la polémica en la educación española giraba en torno a la tramitación de la LOCE por parte del gobierno del Partido Popular. El debate cubrió de una capa de

silencio los resultados obtenidos por los alumnos españoles; mientras que unos –los del PP– decían que su reforma iba en la dirección apuntada por el informe, otros –sobre todo desde el PSOE– señalaban que la LOGSE ya seguía la dirección del informe, pero que no les habían dado tiempo para demostrarlo. En algunos medios de comunicación las conclusiones del PISA resultaron una bandera a favor o en contra de las posiciones del gobierno, pero no fueron de ayuda para analizar cómo se estaba promoviendo el aprendizaje en la escuela secundaria. Las manifestaciones de algunos de los expertos que se pronunciaron –y que tenían relación con el informe, como fue el caso del director del mismo, Andreas Schleicher– se situaron en torno al que era uno de los ejes de la reforma de la LOCE: la conveniencia o no de las repeticiones de curso en función de los suspensos, y de las agrupaciones de alumnos por capacidades o motivación para el aprendizaje. Pero la reflexión sobre lo que el informe estaba diciendo del sistema educativo español, y sobre todo de la forma de favorecer el aprendizaje en la educación secundaria, pareció no interesar a casi nadie. La prueba de ello es que uno de los pocos estudios españoles que con rigor ofrece un análisis de los resultados del informe de 2000 y que permite establecer algunas inferencias respecto a cómo se aprende en los centros de secundaria ha sido publicado por el INECSE este año (Pajares, 2005).

Mientras que en Alemania se creaba un debate social –y político– sobre el tipo de enseñanza que se estaba impartiendo en las escuelas de secundaria, en Francia la discusión se veía acompañada por la realización de diversos estudios, como el de Bautier, Crinon, Rayou y Rochex (2004), con el propósito de «comprender las lógicas y las configuraciones lógicas que subyacen a las respuestas fuertemente diferenciadas, y sin duda diferenciales, de los jóvenes de 15 años a las pruebas escritas de la evaluación PISA». En Dinamarca, un país de resultados similares a los de España, «se encargó una revisión de sus políticas educativas en relación con aquellas áreas en las que Finlandia obtenía según PISA unos resultados claramente superiores (OECD, 2004) [...] [En] Australia y Canadá se han embarcado en un estudio longitudinal para evaluar en qué habilidades, actitudes y motivaciones de los alumnos con respecto al aprendizaje en la escuela configuran su trayectoria formativa y profesional posterior» (Schleicher, 2005, p. 6). Mientras todo eso sucedía y sucede en los países similares al nuestro que participaron en el estudio, aquí se aprobaba la LOCE, que prometía solucionar todos los problemas de la educación española, en especial el malestar docente y la falta de esfuerzo de los estudiantes para aprender; una ley que a la postre venía a reforzar las posiciones de amplios sectores del profesorado de secundaria (De Vicente, 2002), que defendían un tipo de enseñanza académica y especializada, y que habían sentido que su papel quedaba cuestionado por la propuesta de *comprensividad* de la LOGSE.

Posiciones y formas de enseñanza que, precisamente, no parecen ir en la dirección de la concepción del aprendizaje ni de las finalidades de la educación secundaria que se desprenden de los presupuestos del PISA, ni de los

que plantean otros organismos internacionales que abogan por una orientación:

- En la que lo que se enseña esté relacionado con «las preocupaciones, intereses y necesidades de los jóvenes».
- Se siga el principio de inclusión.
- Se adopten criterios de flexibilidad e individualización.
- Se tenga en cuenta las relaciones con el contexto y las comunidades (World Bank, 2005, p. 214).

Se perdió entonces, y esperemos que no se pierda ahora de nuevo, la oportunidad de poner en relación una reforma que mediaba una visión del currículum considerado como un conjunto de asignaturas que contenían unas informaciones y algoritmos que los alumnos tenían que reproducir en los correspondientes exámenes, con un informe cuyo «principal objetivo» no era «averiguar el grado de aprovechamiento escolar en esas materias (Lectura, Matemáticas y Ciencias), tal y como están definidas en los currículos de los distintos países, sino que busca evaluar hasta qué punto los jóvenes pueden usar sus habilidades y conocimientos adquiridos para enfrentarse a los retos de la vida adulta» (Pajares, 2005, p. 13). Lo que se planteaba entonces y se ha vuelto a repetir en el informe PISA 2003 no es una evaluación curricular de contenidos, sino «un estudio de la alfabetización funcional [...] incorporando contenidos matemáticos y científicos además de los tradicionales elementos lingüísticos, por ser considerados todos ellos necesarios para *una adecuada inserción en la vida adulta*» (la cursiva es nuestra) (Pajares, 2005, p. 15).

Para responder a las pruebas se necesita no sólo *saber* los contenidos del currículum, sino también movilizar componentes heterogéneos (cognitivos, subjetivos, culturales y lingüísticos) que se han de poner en juego en situaciones de aula, especialmente en las tareas de lectura y escritura a partir de la utilización de diferentes estrategias discursivas (Bautier, Crinon, Rayou y Rochex, 2004, pp. 222-3). Es por eso que la evaluación de las tres áreas que aborda el PISA reclama para la resolución de las cuestiones planteadas:

- Una serie de competencias que necesitan ser ejercitadas.
- Unos contenidos que deben ser asimilados.
- Unos contextos en los que se apliquen las competencias y conocimientos.

En esta dirección sería necesario revisar hasta qué punto en las aulas de los centros de secundaria –y en los libros de texto que la mayoría del profesorado utiliza– se *piensa* y enseña teniendo en cuenta las competencias, contenidos y contextos en los que se basan las pruebas (Pajares, 2005, pp. 17-20). Hasta qué punto se prepara a los alumnos «para llevar a cabo una diversidad de tareas en un contexto de vida cotidiana, apoyados en una amplia comprensión de conceptos clave» (Pajares, 2005, p. 17).

Señalamos lo anterior porque es importante recordar que, por ejemplo, las pruebas de comprensión lectora, en las que nuestros estudiantes muestran dificultades para «reflexionar sobre el contenido y evaluarlo», se basan en dos tipos de preguntas: preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas.

Tal y como sucede en Francia (Duru-Bellat y Suchat, 2005), en el caso español no es muy usual utilizar para la evaluación en secundaria el primer tipo de preguntas. Además, en el PISA se generan diferentes cuestiones sobre un mismo texto, de modo que, si el estudiante no está habituado, puede tener dificultades para discriminar en cada caso lo que se le pregunta. No es que no lo sepa, sino que la forma de presentárselo puede inducirle a errores, pues reclama de él o de ella no sólo su atención, sino volver una y otra vez sobre el texto o el problema en cuestión para interpretarlo con propósitos diferenciados. Sin embargo, este tipo de actividad ni suele estar presente en los libros de texto ni se acostumbra a practicar en nuestros centros de educación secundaria. Con este tipo de preguntas también puede suceder que, al dar sólo una respuesta como la *más válida* y por tanto con mayor puntuación, no se consideran las relaciones e inferencias no previstas por parte de un estudiante que piense de forma creativa una respuesta alternativa a la que han pensado los autores de la prueba.

En el segundo tipo de preguntas el estudiante ha de saber dar cuenta de forma articulada de los argumentos que considera pertinentes en relación con lo que se le pregunta. Además, estas cuestiones se enmarcan en la tradición de las escuelas del entorno anglo, donde aprender a escribir diferentes tipos *ensayos* es una actividad relevante; práctica que en nuestros centros de secundaria no se prodiga. En repetidas ocasiones y en diferentes centros hemos preguntado a profesores de secundaria si enseñan a escribir diferentes tipos de textos a sus estudiantes en relación con las diversas materias. La respuesta unánime siempre ha sido que algo de eso se hace en las clases de Lengua, pero no en las de Historia, Filosofía, Ciencias, etc. Por tanto, estamos ante un nuevo ejemplo de una competencia poco –o nada– trabajada en nuestros centros de la que se les pide cuenta a los estudiantes en las pruebas PISA.

Pero además, el modelo de enseñanza que subyace a las pruebas está más próximo al de países donde «los valores sobre el individualismo y el empirismo parecen sustentar la autonomía de los estudiantes, la organización de los alumnos por parte del profesor, el interior de las clases, la evaluación, los estilos de aprendizaje y las relaciones entre profesores y alumnos. [En estos países] los alumnos tienen oportunidad de realizar sus propias elecciones sobre aspectos tales como: con quién aprender en la clase; si quieren contribuir a los temas objeto de estudio; sus aulas están mejor dotadas y adaptadas a los estudiantes, que son considerados más como personas que como alumnos. Además, trabajan y aprenden más en grupos y en parejas, y se les anima a fijar sus propios objetivos respecto a la evaluación». En estas escuelas «se tiene en cuenta las perspectivas de los alumnos sobre su aprendizaje, y éstas se organizan en torno a actividades prácticas, grupos de discusión, de auto-descubrimiento, y desde las propias experiencias de los estudiantes». En estos lugares «los estudiantes pueden expresar sus

ideas y opiniones, son tratados como personas, y tienen buenas respuestas, la guía y el apoyo por parte del profesorado sobre cómo su trabajo progresa y puede mejorar» (Osborn et al., 2003, pp. 11113-118; en Birbili, 2005, pp. 315-316).

En el caso español, como también sucede en el francés, al que se refiere el estudio de Osborn et al. (2003), las clases están diseñadas «para ser funcionales más que estimulantes», más relacionadas con los valores del intelectualismo y «estrictamente dirigidas a los estudiantes como estudiantes», lo que se refleja también en «la fuerte compartimentalización que caracteriza el aprendizaje en Francia» (y en España). Los estudiantes franceses (como los españoles) «tienen menos autonomía en la clase, en las elecciones de su aprendizaje y menos oportunidades de ser consultados por sus profesores». «El énfasis en Francia (como en España) está en el cognitivismo y el intelectualismo y se refleja en la percepción de los estudiantes de que la escuela es un lugar donde son vistos más como alumnos, y menos como personas, donde el sentido del humor no parece tener un lugar en el proceso académico y la adquisición del conocimiento tiene prioridad sobre ayudar a encontrarse bien como grupo» (Osborn et al., 2003, pp. 11130-137; en Birbili, 2005, pp. 315-316).

En cualquier caso, la orientación de este tipo de pruebas sitúa como función prioritaria de la escuela básica –aquella a la que han de acceder todos los individuos– que «la formación o preparación atesorada hasta una determinada edad proporciona al sujeto un bagaje suficiente para enfrentarse a los retos de la vida real» (Pajares, 2005, p. 15). Por ello, lo que invita a poner en revisión los fundamentos teóricos del informe PISA es, por una lado, las finalidades de la educación básica, y, por otro, la concepción sobre la enseñanza que promueve (o evita) aprender con sentido para transferir lo aprendido más allá de las materias y de la escuela. Lo que está diciendo la perspectiva adoptada por el informe PISA es que los contenidos que se aprenden en la escuela *han de servir* a los estudiantes para ponerlos en acción en la vida cotidiana presente y futura. Han de *servirles* no para aplicarlos de manera funcional e inmediata, sino para ayudarles a dar sentido a las experiencias e informaciones con las que se encuentran en su vida diaria, más allá de la escuela, y las que se irán encontrando en otras instancias y momentos de su trayectoria vital. Lo que está planteando PISA es si nuestras escuelas «¿están preparadas para servir al mundo del siglo XXI que cambia con rapidez [...], para la expansión de la información base, el crecimiento de la complejidad en unos lugares de trabajo cambiantes y la gran diversidad de estudiantes y de problemas sociales?» (Birbili, 2005, p. 313).

Desde este punto de vista, por lo que aboga el informe PISA es porque lo que se aprenda en la escuela contribuya a las múltiples *alfabetizaciones (literacies)* de los estudiantes y no a acumular contenidos de Matemáticas, Ciencias, Historia, Lengua o Artes. *Literacy* en términos del PISA se refiere a «la formación o preparación atesorada hasta una determinada edad que proporciona al sujeto un bagaje suficiente para enfrentarse a los retos de la vida real» (Pajares, 2005, p. 15). Esta denominación, que colocaré entre comillas para distinguirla de las formas tradicionales de alfabetización, coincide con un movimiento internacio-

nal que se agrupa bajo denominaciones como *new literacies* (Lanshear y Knobel, 2003; Kress, 2003) o *multiliteracies* (New London Group, 1996; Cope y Kalanzies, 2000). Unos y otros, desde perspectivas teóricas y metodológicas que difieren en los énfasis pero que coinciden en el análisis, hacen referencia «al impacto de la nueva economía y las condiciones culturales en la “alfabetización”», y plantean que «debido a que la comunicación se conduce en la actualidad a través de nuevos textos y medios, [...] la “alfabetización” ahora tiene lugar a través de medios visuales, auditivos y gestuales, se hace necesario un cambio en cómo se enseña la “alfabetización” [...] que han de suponer] iniciar cambios radicales en las maneras de aprender y enseñar» (Matthews, 2005, pp. 209-210). Son algunos de estos cambios los que están señalando los dos informes PISA, y ésta sería una de las lecturas que podría desprenderse de sus resultados.

Pero no hay que olvidar que los países que obtienen mejores resultados lo hacen por diversas razones. Por ejemplo, por los contextos sociales y económicos en los que la enseñanza tiene lugar, el porcentaje del producto interior bruto que dedican a la educación, el tipo de aprendizaje realizado desde la infancia, la relación profesor-alumno y la experiencia que los estudiantes tienen con el aprendizaje que refleja este tipo de prueba y con la tipología de las pruebas (Duru-Bellat y Suchat, 2005, pp. 182-184), así como la autonomía de los centros, la calidad del profesorado, la gestión del rendimiento y la ambición de los cambios junto con la inversión para llevarlos a cabo (Schleicher, 2005). Pero también, como reflejan las actuales propuestas curriculares de Finlandia, Australia (sobre todo en Canberra y Queensland), Holanda, Canadá o Nueva Zelanda, porque desde finales de la década de los noventa estos países están introduciendo cambios en las funciones de la escuela secundaria, y están desarrollando formas de facilitar el aprendizaje que están próximas a la visión sobre las «alfabetizaciones» que se reflejan en el informe PISA.

No es la finalidad de este artículo analizar el diseño, los contenidos o los resultados del PISA, pues de ello han dado cumplida cuenta otros autores de este número de la *Revista de Educación* o puede encontrarse en otros estudios (Duru-Bellat y Suchat, 2005; Schleicher, 2005). Lo que tratamos de poner de manifiesto es la visión sobre el aprendizaje que se desprende de estas pruebas y analizar sus consecuencias para repensar nuestra educación secundaria.

Este propósito no pretende afirmar que la visión sobre el aprendizaje que propone el informe PISA es la que *deben* adoptar nuestras escuelas. Nada más lejos de nuestra posición caer en un determinismo *pisano*. Consideramos que la propia finalidad comparativista del estudio le hace olvidar aspectos de la educación escolar que siendo importantes no pueden ser objeto de comparación; por ejemplo, al cuidado que el profesorado presta a los estudiantes, el papel que éstos tienen en la gestión de su aprendizaje, la relación de lo que se aprende con la vida de los estudiantes, el qué y el cómo se aprende en las aulas, la historia de las instituciones en la que se pasan las pruebas... además de dar por hecho aspectos tan fundamentales como la relación diferencial que los estudiantes tienen con los saberes (Charlot, 2001) o no considerar otras formas de

aprendizaje alternativas –no centradas en competencias sino de carácter más holístico– a las que plantea el PISA (Hernández, en prensa). Y, por supuesto, no compartimos el discurso económico y laboral que median estas pruebas, modelo que auspicia la propia OCDE, coordinadora del informe, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y la Unión Europea y que forma parte de una estrategia para «rehacer la educación en Europa Occidental» (Jones, 2005) con el horizonte de su privatización, transformando lo que hoy es un servicio público en un producto del mercado. A pesar de todo ello, sí consideramos que el informe brinda una buena oportunidad para pensar lo que sucede en nuestras escuelas secundarias desde otras posiciones y con diferentes argumentos a los que hasta ahora se suelen utilizar para huir de la responsabilidad de «preparar y equipar a los estudiantes con el conocimiento, las habilidades y las actitudes que necesitan para encontrarse con los cambios» en las sociedades contemporáneas (Birbili, 2005, p. 313).

EL APRENDIZAJE A LA LUZ DEL INFORME PISA: LA PERSPECTIVA DE LA COGNICIÓN SITUADA

He estado en muchas clases con profesores, y algunos sólo te dicen que tomes apuntes de una cosa y luego te preguntan de qué crees que va el texto y qué intenta contarte, en lugar de hacer que la gente se interese por la lectura, o fomentar el debate. Si la gente tiene que escribirlo todo, en seguida se desconecta, pero si hay debate, salen muchos temas y toda la clase está atenta. Si realmente les interesa y si abres un debate entre los chicos, entonces se sentirán más implicados. Incluso si el profesor sólo está allí para controlar que no se le escape de las manos. Depende del profesor, tiene que hacer cosas para implicar a la clase, aunque es difícil.

(Eric, un estudiante de 17 años; en Martino y Pallota-Chiarolli, 2003, p. 205).

Desde finales de la década de los setenta, un sector de la comunidad de investigadores en el campo de la educación comenzó a plantear como una de las respuestas a la crisis del paradigma conductista sobre el aprendizaje, la propuesta de que las concepciones sobre la realidad son construidas por los aprendices para dar sentido a su contexto y a los contenidos del currículo. Esta posición, como es bien sabido, se denominó *constructivismo*, y fue la referencia que, en el caso de la reforma educativa de la LOGSE, se estableció como premisa para explicar cómo tiene lugar el aprendizaje. Sin embargo, ni hay un constructivismo, ni esta visión sobre el aprendizaje explica, tal y como ha quedado señalado en diferentes publicaciones (Hernández, 1996, 1997, 2000), cómo los estudiantes aprenden en diferentes contextos y ante distintos tipos de conocimientos (Efland, 2004); y mucho menos la visión del currículo que ha estado presente en las diversas reformas da cuenta de las complejas relaciones que tienen lugar en un aula y en una escuela (Contreras, 2002).

Marton y Booth (1997, pp. 6-12) diferencian dos tipos de constructivismo: el individual, desde el que se considera que el conocimiento se construye a partir de la interacción del aprendiz con su entorno, y el constructivismo social, que sostiene que el conocimiento se construye por medio de procesos sociales en la relación con los medios de aprendizaje, lo que implica colaboración y negociación entre los aprendices y con los adultos. Las prácticas que favorecerían este tipo de aprendizaje serían, sobre todo, aprender a situar la información y las experiencias, establecer relaciones e inferencias y transferir a otras situaciones lo que se supone que se aprende. Esta posición nos lleva a considerar que un individuo aprende, no cuando reproduce, sino cuando es capaz de dotar de significado su experiencia, es decir, cuando comprende.

A partir de estas premisas han surgido varias perspectivas que tienen como objetivo favorecer la comprensión en el aprendizaje. Una de las más conocidas es la denominada *learning for understanding*, que ha sido desarrollada por el grupo Zero de la Universidad de Harvard (Wiske, 1999). Esta perspectiva se define como una concepción de la enseñanza que pretende favorecer *actos de comprensión*. Estos actos tienen lugar cuando los estudiantes desarrollan la capacidad de investigar un tema mediante la utilización de estrategias del tipo: explicar, buscar evidencias y ejemplos, establecer inferencias, generalizar, aplicar conocimientos, establecer analogías y representar el proceso seguido y los resultados obtenidos de una forma nueva a partir de temas generadores de base disciplinar.

Otro marco de interpretación del aprendizaje para la comprensión, que desde nuestro punto de vista es el que se refleja en el planteamiento de las pruebas PISA, es el de la *cognición situada*. Esta perspectiva, que han ido definiendo diferentes autores (Brown, Collins y Duguid, 1989; Cobb y Bowers, 1999; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Rogoff y Lave, 1984; Suchman, 1987), plantea que el aprender (en situaciones cotidianas y escolares) está influenciado por las circunstancias inmediatas y los contextos culturales y sociales en los que tiene lugar la actividad de aprendizaje. De acuerdo con Brown Collins y Duguid (1989), son tres las ideas clave desde las que podemos explicar esta aproximación al aprendizaje:

- *La noción de cognición situada hace referencia a un contexto físico y social determinado.* Las primeras teorías cognitivas (Piaget, Goodman) consideraban el conocimiento como el resultado de la manipulación de símbolos en la mente de los individuos, y el aprendizaje como la adquisición del conocimiento y las habilidades enseñadas que debían ser luego útiles en diferentes escenarios. Por su parte, la perspectiva situada considera que esta visión de la cognición deviene en independiente del contexto, de la intención y la finalidad del propio aprendizaje. Los investigadores que siguen este enfoque consideran que son los contextos físicos y sociales en los que se desarrolla el aprendizaje los que constituyen una parte integral del aprendizaje que en ellos tiene lugar. Esto supone que tanto la manera en que una persona aprende un determinado tipo de conocimiento y una serie de habilidades, como la situación en la que esta persona aprende, tienen un papel esencial en lo que aprende.

De esta manera, así como la visión tradicional de la cognición, que es la que en buena medida parece seguir la mayoría del profesorado de secundaria, se centra en el individuo como unidad básica de análisis, la perspectiva situada se centra en los sistemas de interacción. Estos sistemas incluyen tanto a los individuos que interactúan con otros como los materiales y sistemas de representación que utilizan en su aprendizaje.

La perspectiva situada sugiere la importancia de desarrollar «actividades auténticas» en el aula, a las que definen como «las prácticas comunes de una cultura» (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34). Estas actividades son similares a las que realizan los especialistas de un campo de estudio. El argumento en el que se basa este enfoque es que las actividades que se plantean en las escuelas, si no consideran lo que tiene lugar más allá de sus muros, lo que hacen los profesionales, lo que sucede en situaciones reales, normalmente fracasan cuando se quieren llevar fuera de la escuela, debido a su descontextualización.

Si aceptamos que uno de los objetivos de la educación escolar en la actualidad es preparar a los estudiantes para que sean a lo largo de su vida «aprendices con intención» (*intentional learners*), las actividades escolares serán auténticas en la medida en que contribuyan a esta finalidad. Por eso, las actividades auténticas favorecen un tipo de habilidades de pensamiento y resolución de problemas que son importantes para las situaciones fuera de la escuela, sean o no actividades que reflejen lo que llevan a cabo los especialistas.

Si se presta atención al enfoque y las preguntas que plantea el estudio PISA, una de sus preocupaciones básicas es que lo aprendido en la escuela puede llevarse a situaciones cotidianas. Por eso, las pruebas están diseñadas en términos de ejemplos que lleven a los jóvenes de 15 años a interpretar diferentes fuentes de información, pensar de manera matemática y científica en relación con situaciones cotidianas, y con las que, se supone, se van a encontrar más allá de la escuela. De aquí nuestra interpretación de que la perspectiva de aprendizaje de la que se nutre en buena medida esta posición es la de la cognición o el aprendizaje situado, y que las actividades que plantean tratan, en el sentido apuntado, de ser *auténticas*.

- *La concepción situada es social en su naturaleza.* Debido a la insatisfacción con las visiones individualistas sobre el aprendizaje y la construcción del conocimiento, cada vez más se considera el carácter sociocultural del aprendizaje. Esto supone que las interacciones con otras personas juegan un papel importante en lo que se aprende y en cómo se aprende. Esta perspectiva *sociocéntrica* tiene como fundamento el hecho de que aquello que nosotros consideramos como conocimiento y la manera en que pensamos y expresamos nuestras ideas son el resultado de nuestras interacciones con otras personas a lo largo del tiempo. Desde esta posición, en el curso de sus vidas, los individuos participan en numerosas «comunidades de discurso»: desde las disciplinas escolares a los grupos de personas que comparten un interés común, hasta las que tienen lugar en las aulas. Estas comunidades de discurso facilitan las herramientas cognitivas (ideas, teorías y concep-

tos) de las que los individuos se apropian como si fuera el resultado de un esfuerzo personal, para dar sentido a sus experiencias. Sin embargo, el proceso de aprendizaje es fundamentalmente social.

Por esta razón, algunos de los investigadores señalados conceptualizan el aprendizaje como un saber vinculado a la participación en el discurso y las prácticas de una comunidad específica. Desde este punto de vista, aprender es más una cuestión de aculturación en las maneras de pensar de una comunidad que el resultado de una instrucción explícita de determinados conceptos, habilidades o procedimientos. Por ello es necesario recordar que aprender no es una experiencia unidireccional, sino que se mueve en dos direcciones: la comunidad también cambia a partir de las ideas y las maneras de pensar y actuar que sus miembros llevan al discurso. Algo que parece necesario recordar ante la forma unidireccional desde la que se opera en los centros de secundaria.

Una idea relevante que emerge de esta perspectiva social del aprendizaje es que un objetivo de la escolarización sería culturizar a los estudiantes en los diferentes discursos de las comunidades, dotándoles de competencias para utilizar los conceptos y habilidades, y ayudándoles a desarrollar y conseguir las formas de razonar y argumentar que caracterizan a estas comunidades. En este sentido, un supuesto de los autores de las pruebas PISA es que los sujetos, para ser competentes en sus comunidades (sociales, profesionales y de estudio), tendrán que demostrar estar «alfabetizados» en los campos objeto de la evaluación, lo que supone que han de saber transferir lo aprendido a situaciones que se le planteen en esas comunidades.

Estas consideraciones nos llevan a preguntarnos qué tipos de comunidades de discurso se establecen en las aulas de los centros de educación secundaria. De manera paralela a lo que apuntaba en relación con las «actividades auténticas», algunos investigadores, como Gardner (Sancho y Hernández, 1997), sostienen que las comunidades de aula deben ser modeladas a partir de los conocimientos disciplinares de matemáticos, científicos, historiadores o artistas; posición con la que en buena medida se identifican tanto los expertos en materias curriculares como el profesorado de secundaria de nuestras escuelas. Sin embargo, los investigadores vinculados a la perspectiva situada –y ésta parece ser la posición de los autores de las pruebas PISA– argumentan que, más que preparar a los estudiantes para participar en estas comunidades –que sería la función de la universidad–, las escuelas deberían ser comunidades en las que los estudiantes aprendan a aprender. Como esta propuesta requiere matizaciones para que no quede en un eslogan vacío, habría que señalar que se fundamenta en la idea de que, mediante la participación en actividades diseñadas para cuestionar y ampliar el propio conocimiento en los diferentes dominios disciplinares, los estudiantes comienzan a ser aculturados en diferentes perspectivas de aprendizaje que han de poder utilizar a lo largo de sus vidas. En este caso, las comunidades de discurso se representan de una manera muy diferente a como se presentan nuestras escuelas secundarias, que tienden a ser monolíticas, esencialistas y unidireccionales.

- *La concepción situada es distribuida en relación con cada individuo, con otras personas y con las herramientas de aprendizaje.*

Una consecuencia de la caracterización anterior es que en lugar de definir la cognición como una propiedad de los individuos, desde la perspectiva situada, se considera que cada individuo accede al conocimiento de manera distribuida a través de otras personas (no sólo desde el profesorado) y por medio de diferentes artefactos simbólicos y físicos. Esto supone que «el desafío siempre es situar nuestro conocimiento en el contexto vivo que ofrece el problema que se presenta» (Bruner, 1997, p. 63). Por esta razón, la perspectiva del aprendizaje situado señala la importancia de conformar comunidades de aprendizaje con sentido, en las cuales los sujetos tomen más control sobre la propia actividad, entiendan aquello que aprenden, compartan experiencias y recursos con otras personas y realicen producciones individuales y colectivas que permitan externalizar lo que se ha aprendido (Bruner, 1997, pp. 40-41).

Desde esta posición, una propuesta educativa favorecedora de un aprendizaje comprensivo –como es la que median las pruebas PISA– plantearía experiencias de aprendizaje que lleven a los docentes a estar en contacto con otros colegas para establecer diálogos compartidos y elaborar proyectos de colaboración que enriquezcan las prácticas de enseñanza, algo que no abunda precisamente en nuestros centros de secundaria, donde la enseñanza suele ser individualista y estar centrada en la relación de cada docente con su grupo de alumnos en torno a su materia curricular.

Una de las repercusiones de esta perspectiva es que pone en cuestión las visiones tradicionales de la educación secundaria que se basan en la idea de que «enseñar es hablar, aprender es escuchar, y el conocimiento es lo que se encuentra en los libros de texto» (Cuban, 1993, p. 27). Esta situación se debe, entre otras razones, a que, como indican Brown, Collins y Duguid (1989, p. 32), «muchos métodos didácticos presuponen una separación entre saber y hacer, de manera que tratan el conocimiento como una sustancia integral, autosuficiente, teóricamente independiente de las situaciones en las que se aprende [...]. Se podría decir que las situaciones coproducen conocimiento por medio de la actividad. [Por eso] podemos afirmar que aprendizaje y cognición están fundamentalmente situados».

De todo lo anterior se deriva que a la hora de situar la perspectiva sobre el aprendizaje presente en las pruebas PISA, su visión podría traducirse en la frase: *aprender es comprender, y se comprende cuando se es capaz de transferir lo aprendido a otras situaciones, no sólo escolares sino de la vida fuera de la escuela*. Desde esta posición, es importante recordar, como han señalado Kemis et al. (1977), que la comprensión no se favorece con actividades de reconocimiento y recuerdo, que son las que predominan en la enseñanza primaria, y de manera especial en la secundaria, como se puso en evidencia en una investigación realizada con el propósito de evaluar las formas de comprensión que favorecerían los libros de texto y las pruebas de evaluación de la ESO (Alonso, 1997).

La comprensión, dicen Kemis et al., tiene lugar cuando se produce una *reconstrucción comprensiva*, lo que significa que el aprendiz es capaz de situar el contexto de las ideas y propuestas con las que se relaciona, siendo ésta, desde nuestro punto de vista, la opción a la que se pueden vincular las pruebas PISA; una *reconstrucción global* o comprensión intuitiva, que se vincula a la aplicabilidad de las ideas relacionadas con la resolución de problemas que o no son conocidos o tienen más de una solución; y una *comprensión constructiva*, en la que se trata de favorecer que los estudiantes sean creadores de conocimiento, yendo más allá de la información que poseen o que reciben en la escuela, al tiempo que construyen sus propias hipótesis, desarrollan sus propias metodologías e iniciativas y llegan a conclusiones fundamentadas en la investigación. Esta última forma de comprensión es la que estamos intentando favorecer en cuatro centros de secundaria que están vinculados a la «Red School +» (Sancho, Hernández et al., 2005).

Todo lo anterior no nos puede hacer olvidar, como nos recuerdan Stoll, Fink y Earl (2004), que el aprendizaje es un proceso complejo que requiere un nivel profundo de pensamiento, comprensión conceptual y la capacidad de tomar decisiones bien pensadas. Además, se trata de una actividad que requiere una evolución y que ocurre a lo largo del tiempo. En gran medida esta reconceptualización implica entender, por ejemplo, que el acceso a más información no supone, de forma automática, más conocimiento, por lo que se hace necesario reflexionar sobre las maneras en que se conoce para poder establecer nuevas relaciones con el conocimiento. En este sentido, lo que los tiempos actuales exigen a los estudiantes, más que acumular información, es ser capaces de desarrollar diversas facultades y formas de aprendizaje. Posición que, por ejemplo, trata de favorecer la perspectiva de las «alfabetizaciones múltiples».

- En resumen, la visión sobre el aprendizaje que se deriva de la concepción de las pruebas del informe PISA puede vincularse a las siguientes premisas:
 - El conocimiento no se deriva de la manipulación de símbolos, sino de la interacción entre objetos, estructuras y situaciones sociales.
 - Todo conocimiento se produce en relación con la actividad y las situaciones en las que tienen lugar. Pero no todas las situaciones favorecen la construcción de experiencias de conocimiento de la misma manera y con la misma calidad.
 - La comprensión se favorece mediante la investigación en torno a un problema que ayuda a poner en relación las diferentes fuentes de información y situaciones experimentadas y mediante la comunicación reconstructiva del recorrido realizado.
 - En este marco, la comprensión está relacionada con la riqueza y la diversidad de espacios y experiencias prácticas, en las que la interacción, la reflexión y el diálogo tienen una importancia fundamental.

A lo que hay que unir, como recalca Schleicher (2005, p. 21), que los resultados del informe PISA van en la línea de otros estudios que «sugieren que los alumnos alcanzan su mejor rendimiento en un entorno positivo de aprendizaje que

esté orientado a los resultados. PISA muestra que los estudiantes y las escuelas rinden mejor en un clima caracterizado por las altas expectativas y la predisposición al esfuerzo, el disfrute con el aprendizaje, un clima de fuerte disciplina y unas buenas relaciones entre alumnos y profesores».

Enunciar esta frase como cierre de este apartado es más una cuestión vinculada a la retórica del propio PISA que a una identificación con lo que señala este investigador. Una afirmación como ésta puede plantear, por ejemplo, dudas sobre qué se entiende por rendimiento, y si éste sólo se puede considerar en términos de los resultados que se obtienen en unas pruebas; si el esfuerzo no ha de venir acompañado de unas condiciones en las que merezca la pena esforzarse por aquello que se aprende, lo que nos llevaría a considerar que primero hay que permitir que emerja el deseo de aprender y tener las condiciones institucionales que lo permitan; que la disciplina puede entenderse de muchas maneras, desde una imposición de normas que no tienen discusión, hasta un proceso de acuerdos para la convivencia que se van negociando entre todos los participantes; y que las buenas relaciones también requieren matices, porque se pueden basar en estrategias que utilicen el control simbólico por parte de los adultos (*lo que hago lo hago por tu bien*) hasta la consideración de los alumnos como sujetos autorizados a participar en las decisiones que afectan a su aprendizaje. Dudas que nos llevan a la parte final de este artículo.

LO QUE SABEMOS QUE AYUDA A LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES A APRENDER CON SENTIDO

No estoy seguro. Creo que es como una equivocación lo que nos enseñan en la escuela. Nos enseñan álgebra y matemáticas y cosas así que no nos servirán nunca más, pero no nos enseñan cosas que son importantes para nosotros y que debemos aprender más tarde. Tendremos que descubrirlo por nuestra cuenta y si no lo hacemos, peor para nosotros. Se dicen cosas como «no ceder a la presión de los compañeros», pero no se profundiza ni se habla de lo que sientes como hombre o qué es la masculinidad. No estoy seguro de por qué no tenemos esta oportunidad, tal vez sea culpa nuestra, pero creo que básicamente es la gente que debe enseñarnos las cosas la que tendría que pensar qué es lo que nos están enseñando.

(Shaun, estudiante de 16 años; en Martino y Pallota-Chiarolli, 2003, p. 205).

Cada vez se hace más evidente, como indica este estudiante australiano, que lo que se aprende en la escuela secundaria (no sólo española) únicamente tiene sentido dentro del contexto de la escuela. Que tiene poco valor para dar sentido a la vida de los estudiantes, y para ayudarles a comprender y afrontar situaciones cotidianas y vitales presentes y futuras. El foco prioritario siempre ha estado en la enseñanza y en los materiales que facilitarán la tarea del profesor y no en el aprendizaje de los estudiantes. El protagonista de nuestro sistema educativo, aunque se diga lo contrario, es el profesor, y lo que éste dice y plantea es lo que ha de importar a los estudiantes; un profesor que valora sobre todo tanto la rea-

lización de los ejercicios de los libros de texto como la respuesta correcta y única –la suya– a los controles periódicos que realiza. Un profesor que se siente poco valorado, quemado y desorientado, pero que casi nunca se plantea cómo se sienten los alumnos con esos profesores que «se muestran desmotivados y menos ejemplares» (Pajares, 2005, p. 106). Unos docentes que defienden sus parcelas de poder disciplinares –«a mí me contrataron como profesor de matemáticas, y no tengo por qué preocuparme por atender lo que le pasa a los alumnos»–, que agrupan a los estudiantes por «capacidades» para sentirse más cómodos, pero que no se arriesgan en promover formas diferentes de aprendizaje en los estudiantes.

Una de las consecuencias de esta situación –que no es sólo española– es que «las escuelas encuentran cada vez más difícil motivar y captar el interés de sus estudiantes. La alienación, apatía, desafección, aburrimiento y aprensión que manifiestan los adolescentes en un buen número de países sugieren que la escuela está fallando en reconocer la identidad individual y las necesidades de los estudiantes y en facilitarles una oportunidad positiva y motivadora para aprender» (Birbili, 2005, p. 313).

Frente a esta situación se insiste en ofrecerles «una dieta más o menos tradicional de materias académicas, lecciones centradas en el profesor y un régimen autoritario en el cual el balance de poder entre los docentes y los alumnos es profundamente desigual. [Por esta razón] las escuelas aparecen ante los ojos de la gente joven como [poco] estimulantes, y la educación como irrelevante e inconsecuente» (Birbili, 2005, p. 313). Sin embargo, esta posición queda matizada cuando se da voz a los estudiantes, cuando tienen oportunidad de expresar –y de ser escuchados– cuál podría ser el papel de la escuela en sus vidas.

En un estudio realizado con adolescentes (Girod et al., 2005) se pone de manifiesto que los estudiantes quieren implicarse en la escuela, quieren contribuir a cambiarla –por algo están tantas horas a la semana en ella– y ofrecen alternativas razonables para los docentes... si éstos quisieran escucharlos. Porque aprender no es saber reproducir contenidos y algoritmos en un examen, aunque éste sea con la idea de transferencia a situaciones cotidianas, como plantea el PISA. Aprender «es también apropiarse de un saber, de una práctica, de una forma de relación con los otros y consigo mismo» (Charlot, 2005, p. 20). Por eso, parece necesario referirnos a lo que sabemos por la investigación y el análisis de buenas experiencias que facilita que los estudiantes aprendan mejor y se sientan más involucrados en el aprendizaje.

En la actualidad, con respecto a cómo favorecer que los estudiantes se impliquen de manera efectiva en su aprendizaje, nos encontramos la paradoja que plantea Anne Brown: «En este siglo se han hecho enormes progresos en nuestra comprensión del aprendizaje. [Pero] las prácticas escolares en lo esencial no se han modificado para reflejar esos progresos» (Brown, 1994, p. 4). Esto quiere decir que contamos, más que en ningún período de la historia de la educación escolar, con conocimientos que nos dicen cómo los estudiantes pueden aprender mejor e involucrarse en aquello que aprenden. Sin embargo, por razones que desbordan el contenido de este artículo, y que en otra ocasión tratamos de rela-

cionar con las dificultades del profesorado para aprender (Hernández, 1997), estos conocimientos no son transferidos al aula, entrando de esta manera en un círculo que difícilmente será virtuoso: el profesorado reconoce que no sabe cómo motivar a sus estudiantes para aprender; sin embargo, no se fía ni utiliza los conocimientos que se le ofrecen para dar respuesta a esta situación.

El núcleo de este conflicto requiere para su comprensión, al menos una doble interpretación. En primer lugar, se necesita una revisión de carácter histórico y sociológico, lo que supone tener en cuenta, por ejemplo, que el modelo de referencia en el que se sitúa el imaginario de buena parte del profesorado de secundaria no es otro que el del antiguo cuerpo de catedráticos, «auténtica columna vertebral de la educación elitista» (Cuesta, 2005, p. 169). El segundo aspecto estaría vinculado a la disposición y condiciones para ejercer la profesión docente que se vienen produciendo desde 1970. En España no ha existido una formación inicial exigente y selectiva que capacitara –como sucede en países como Finlandia (Schleicher, 2005)– para la profesión docente. Quienes han entrado a formar parte del profesorado de secundaria lo han hecho con el único aval de tener una licenciatura universitaria –que forma de manera reproductiva *investigadores*– y de una oposición que sólo valora los conocimientos disciplinares y no las actitudes personales y profesionales para el ejercicio de una tarea tan exigente y con tanta responsabilidad como la de profesor de secundaria en la época de la «educación para todos».

Cabría preguntarse por qué en los últimos 35 años no se ha resuelto esta anomalía, y por qué las sucesivas reformas no han contado con los recursos necesarios para tener unas mínimas garantías de éxito. Responderlo nos llevaría a revisar las políticas educativas en España y en las autonomías, algo que no es el objetivo de este artículo. Lo que sí constituye nuestro propósito es exponer algunos de los conocimientos de que disponemos sobre cómo aprender mejor y con sentido.

Seguramente una de las publicaciones recientes que recoge de manera más amplia y exhaustiva lo que hoy sabemos sobre el aprendizaje en contextos escolares sea el libro de Stoll, Fink y Earl (2004). Señalo que se refiere al aprendizaje en contextos escolares, porque existen, sobre todo desde la psicología del aprendizaje, diferentes aproximaciones que persiguen establecer principios generales sobre el aprender, que se basan más en el *yo epistémico* («el sujeto del conocimiento racional») que en el *yo empírico* («el sujeto portador de experiencias») (Charlot, 2001, p. 18). Por eso pienso que las visiones antropológicas del aprender, como la que presenta Charlot (2001, pp. 24-29), afrontan con mayor complejidad el aprendizaje de los sujetos adolescentes que las visiones psicológicas.

Stoll, Fink y Earl, al tiempo que realizan un recorrido exhaustivo por diversos factores que contribuyen al aprendizaje con sentido (el conocimiento sobre cómo el aprendizaje tiene lugar, el papel del profesorado en el aprendizaje, la organización de los centros, las relaciones con la comunidad...), sugieren tener en cuenta una serie de recomendaciones que permitirían a la comunidad escolar promover un aprendizaje en el que los estudiantes se sintieran implicados. Estas consideraciones coinciden, en buena medida, con las que se pueden

encontrar en autores como Brophy (1998), Hargreaves, Earl y Ryan (1998), Sancho y Hernández (1999), Watkins, (2000), Watkins, Lodge y Best (2000), Sancho y Hernández (2001), Hernández (2002), Carnell y Lodge (2002), Beresford (2003), Sancho (2005) y Larraín (2005).

1. *Estimular y mantener a los estudiantes implicados y motivados*, combinando actividades de socialización, un currículum relevante que requiera imaginación e inventiva y tareas que impliquen un desafío. Lo que fundamenta esta posición es que sabemos por la investigación que, para aprender, «las personas necesitan estar activamente implicadas en su propio aprendizaje, trabajar en un entorno que les sea interesante y estimulante y construir sobre sus propias experiencias» (Birbili, 2005, p. 317).
2. Empezar con lo que *los estudiantes consideran como cierto*. Lo que supone tener en cuenta sus concepciones e interpretaciones en la medida en que dan pistas para situar el camino a seguir en su proceso de aprendizaje. Situar el aprendizaje de los alumnos lleva a abrirse a la escucha atenta no sólo de lo que dicen, sino desde «dónde» lo dicen, de la relación que están estableciendo con el mundo o el problema objeto de estudio, para actuar a partir (y no en contra) de ellos.
3. *Enseñar estrategias que permitan clasificar, organizar e interpretar la información*. La historia de aprendizaje de la mayoría de los adultos ha supuesto el acceso a la información que se encuentra, sobre todo, en los libros. Por eso necesitamos memorizar, para no olvidar aquello a lo que con tanto esfuerzo se había accedido. Pero en la actualidad más información de la necesaria está disponible en Internet. Por eso, lo que los estudiantes necesitan es aprender a conectar ideas e identificar y construir marcos críticos de referencia en los que situar la información. Estos procedimientos les ayudarían a encontrar relaciones entre temas, cuestiones disciplinares y áreas de interés personal (Sancho y Hernández, 1999), en definitiva a aprender con sentido.
4. *Promover un aprendizaje independiente* que brinde herramientas que les permitan llegar a ser responsables de su propio aprendizaje. Carnell y Lodge (2002) señalan que un aprendizaje independiente es también un aprendizaje activo, puesto que los estudiantes están implicados en la toma de decisiones sobre qué objetivos plantear, qué actividades se han de realizar, qué futuras acciones se han de tomar y cómo se ha de evaluar.
5. *Hacer que el aprendizaje sea social*, lo que supone aprender con otros en contextos de colaboración. Para Hargreaves, Earl y Ryan (2000, p. 234), los estudiantes aprenden mejor cuando se acostumbran a pensar juntos, a cuestionar las suposiciones del otro y a elaborar nuevas comprensiones. Esta forma de aprendizaje es la que Carnell y Lodge (2002) denominan *aprendizaje colaborativo*, y que supone reconocer el valor de aprender con y de los otros.
6. *Capitalizar la diversidad de los estudiantes* en cuanto a intereses y formas de aprender, seleccionando el medio y los recursos disponibles que permitan adaptar la enseñanza a cada estudiante y así apuntar hacia un apren-

dizaje más profundo en cuanto a pensamiento, comprensión conceptual y toma de decisiones reflexivas. Como señalan Cope y Kalantzis (2000, p. 36), «la enseñanza en las aulas y el currículo tienen que conectar con las experiencias y discursos de los estudiantes, que están cada vez más definidos por una diversidad cultural y subcultural, diferentes bagajes lingüísticos y prácticas que proceden de esta diversidad».

7. *Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación*, no para aprender de forma rutinaria, sino como herramientas que les permitan contar sus propias historias visualizándolas. Contar «la historia de su proceso de conocimiento. Conocer en torno a las cosas... en torno a sí mismo y para [dar cuenta] a una audiencia» (Paulson, Paulson y Meyer, 1991, p. 2).
8. *Promover la reflexión sobre lo que se está aprendiendo*, mediante las estrategias que permiten hacerlo. Esto significa que los estudiantes aprenden mejor cuando hacen explícitos sus procesos, sus logros y lo que les ayuda a aprender mejor, puesto que las comprensiones obtenidas de esa reflexión les ayudarán en la toma de futuras decisiones y acciones.
9. *Favorecer estrategias que permitan a los estudiantes evaluar su propio aprendizaje*, de tal manera que les permita aprender en ese proceso. Esto implica reconstruir el proceso seguido, seleccionar los momentos clave del aprendizaje, reflexionar sobre ellos y dar cuenta a otros de esta trayectoria. El portafolios electrónico es una vía que en estos momentos se reconoce como relevante y motivadora en la medida en que «mejora el aprendizaje del estudiante debido a que le facilita una estructura para reflexionar de manera sistemática a lo largo del tiempo, en relación a su proceso de aprendizaje y le ayuda a desarrollar actitudes, habilidades y hábitos que provienen de la reflexión crítica» (Zubizarreta, 2004, p. 15).
10. *Implicar a los estudiantes en su propio aprendizaje*, de tal manera que enseñar y aprender sean tareas compartidas con los docentes y no sólo su responsabilidad. Esto es así porque «hay múltiples evidencias que nos dicen que la gente no aprende si no está motivada para aprender y cree que va a poder utilizar y aplicar funcionalmente lo que están aprendiendo de manera tal que sirva para sus intereses» (Cope y Kalantzis, 2000, p. 33).
11. *Ampliar las oportunidades y los entornos para aprender*, lo que implica tener en cuenta que la escuela no es el único lugar en el que los estudiantes aprenden. Si el aprendizaje ocurre dentro de un contexto social, también es importante considerar lo que ocurre fuera de la escuela para establecer puentes, de manera que los estudiantes experimenten que lo que aprenden les ayuda a dar sentido a las situaciones en las que se encuentran en la vida diaria.

Pero lo anterior no tiene lugar en el vacío. Requiere situarlo en el marco de las condiciones que afectan a la escuela, al profesorado y a las autoridades educativas. No son unas condiciones que se favorecen sólo por la voluntad individual de los docentes y los alumnos, sino que requiere, además:

- Situar el aprendizaje como el objetivo principal de la escuela y a los docentes y otros agentes involucrados en favorecerlo como aquellos que pueden desempeñar un papel fundamental en la creación de una escuela orientada hacia el aprendizaje. Este hecho conlleva cambios sustanciales en la manera de entender el currículo, la organización de los centros y la forma de enseñar del profesorado.
- Crear una serie de condiciones sociales y materiales en las que pueda tener lugar el aprendizaje de los estudiantes, tales como asegurar un entorno físico y emocional seguro, alimentar relaciones positivas, alentar el respeto por el otro, mantener expectativas altas para con los estudiantes y promover un comportamiento escolar positivo.
- Entender que si el aprendizaje debe darse a lo largo de toda la vida, es necesario que surja del compromiso personal por aprender. Esto requiere cuestionar las visiones que sitúan al aprendizaje como algo externo que se *adquiere* y asumir que los estudiantes pueden ser responsables de su propio aprendizaje, lo que se logra si se orienta su mejora hacia el desarrollo de una serie de condiciones y capacidades, junto con estrategias de enseñanza que facilitan este proceso.
- Pasar de una visión fragmentada de las competencias a una visión más holística del aprendizaje, en la que se incluya no sólo aspectos cognitivos, sino también sociales y emocionales.
- Por último, un aspecto clave en la mejora del aprendizaje es el compromiso de todos los agentes involucrados en una comunidad educativa para actualizar sus perspectivas sobre el aprender formas de mejorarlo.

UNA ESCUELA ORIENTADA HACIA EL APRENDIZAJE

La perspectiva de la escuela centrada en el aprendizaje se ha de situar dentro de un proceso en el que aprender es dar sentido a la experiencia, el conocimiento, lo que existe entre los miembros de la sociedad y los artefactos que la sociedad crea, y pensar lo que tiene lugar en la relación entre cada individuo y su contexto (Murphy e Ivinson, 2003; Seay, 2004; en Birbili, 2005, p. 313).

Para responder a esta demanda «en la mayoría de los países se espera actualmente de los profesores una mayor polivalencia que les permite atender el desarrollo individual de niños y jóvenes, dirigir los procesos de aprendizaje en el aula, gestionar el centro de enseñanza como una «comunidad de aprendizaje» y relacionarse con la comunidad local y con el entorno en un sentido amplio» (Schleicher, 2005, p. 33).

Pero esta visión contrasta con la posición tradicional de nuestras escuelas (primarias y secundarias), donde se promueven modos de enseñanza basados en la recitación del profesor, en una instrucción para toda la clase, y donde los métodos pedagógicos y los entornos de aprendizaje reflejan lo que Freire (1983) denominó una *educación bancaria*; una educación que se basa en el principio de

que la función de la escuela consiste en que circule la información desde esos que tienen el conocimiento a aquellos que se supone que no saben nada.

Para superar esta visión se requiere, después de muchos años de fijarnos en los niveles nacionales o regionales y de establecer las prioridades educativas basadas en los resultados de los estudios internacionales, que el foco de interés vuelva a la escuela y a la organización de la clase, a los entornos de aprendizaje, así como a las características individuales de los aprendices y su conexión con las instituciones sociales (Pomeroy, 2000; en Birbili, 2005, p. 313).

Todo lo anterior constituye el fundamento para encarar los sentidos del aprendizaje apuntados en este artículo; de manera especial, para alejarse de las visiones enciclopédicas que conforman la escuela, y que fijan una narrativa basada en aprender contenidos, y no en promover experiencias de relación con los saberes (Charlot, 2001). Esta narrativa puede ser sustituida por una visión de la escuela que se muestre abierta a los saberes y emergencias, que tenga en cuenta el deseo y la dificultad para aprender, que valore la importancia del acompañamiento y la formación en la responsabilidad sobre los propios logros y la proyección social de lo que se aprende. Sin olvidar que lo que los alumnos esperan del profesorado, tal y como refleja el estudio de Osborn et al. (2003, p. 139), es que «les respeten, expliquen las cosas bien, hagan las lecciones interesantes, impliquen a los alumnos en su propio aprendizaje, tengan sentido del humor y sean firmes y fiables» (en Birbili, 2005, p. 316).

Para que esto sea posible se requiere introducir nuevos desafíos en las escuelas, dotarlas de recursos para conseguir sus fines y que el profesorado tenga una formación orientada a la mejora del aprendizaje de la que en la actualidad carece. Todo lo cual no puede realizarse sin la concreción de políticas públicas que tengan la mejora de la educación como aspecto central. Políticas que sean capaces, por ejemplo, de mediar de forma activa en las visiones sobre la educación escolar que favorezcan los escenarios de una escuela del futuro como *organizaciones para el aprendizaje* y como *centros de dinamización social* (OECD, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, LL. (1997): *La dificultat cognitiva de les activitats d'avaluació a l'ensenyament secundari obligatori*. Puede encontrarse en: <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199697/resums/alonso.htm>
- BAUTIER, É.; CRINON, J.; RAYOU, P.; ROCHEX, J. Y. (2004): *Socialisation scolaire et non scolaire des élèves. Présupposés et mobilisés chez les jeunes évalués*. Université de Paris. Rapport de recherche pour le MENESR. Direction de l'évaluation et de la prospective.
- BERESFORD, J. (2003): «School Effectiveness and School Improvement» en *Developing Students as Effective Learners: The Student Conditions for School Improvement*. 14-2, pp. 121-158.
- BIRBILI, M. (2005): «Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark». *European Educational Research Journal*, 4, 3, pp. 313-320.
- BROWN, A. L. (1994): *The advancement of Learning*. Educational Researcher. 28 (8), 4-12.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989): «Situated cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, 18, 1, pp. 32-42.
- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- CARNELL, E.; LODGE, C. (2002): *Supporting Effective Learning*. Londres, Paul Chapman.
- COBB, P.; BOWERS, J. (1999): «Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice». *Educational Researcher*, 28, 24-15.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (2000): «Multiliteracies: the beginnings of an idea», en B. Cope y M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies. Literacy Learning and Design of Social Futures*. Londres, Routledge, pp. 3-37.
- CONTRERAS, J. (2002): «Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática», en I. Westbury (comp.) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*, Massanet de la Selva, Girona, Ediciones Pomares, pp. 75-109.
- CUBAN, L. (1993): *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. Nueva York, Teachers College Press.
- CUESTA, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica a la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Octaedro.
- CHARLOT, B. (org.) (2001): *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Brasil: Artes Médicas.
- DE VICENTE, F. J. (2002): «El profesorado en la Ley de Calidad». *Revista de Educación*, 329, pp. 67-76.
- DURU-BELLAT, M. (2005): «Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems». *European Educational Research Journal*, 4, 3, pp. 182-194.
- EFLAND, A. (2004): *Educación Artística y Cognición*. Barcelona, Octaedro.
- FREIRE, P. (1983): *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 8.ª ed.
- GIROD, M.; PARDALES, M.; CAVANAUGH, S.; WADSOWORTH, P. (2005): «By Teens, For Teachers: A descriptive Study of Adolescence». *American Secondary Education*, 33, 2, pp. 4-19.

- HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio*. Barcelona, Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (1996) : «Para un diálogo crítico con el constructivismo psicológico», en *Revista Argentina de Educación*, 24, pp. 49-68.
- (1996-1997): «¿Cómo aprenden los docentes?», en *Cooperación Educativa*. 42-43, pp. 120-127.
- (1997): «La Psicología en la educación escolar. Una revisión tras la fiebre de los últimos tiempos», en *Cuadernos de Pedagogía*, 256, pp. 78- 85.
- (2000): «La psicología como discurso regulador de la ideología escolar en dos políticas educacionales», en (Autoría compartida) *Las propuestas de la Didácticas y la Psicología*, pp. 77-86, Buenos Aires, Aique.
- (2002): «Los proyectos de trabajo: un mapa para navegantes en mares de incertidumbre». *Cuadernos de pedagogía* 310, pp. 78-82.
- «¿Por qué decimos que estamos a favor de la educación si optamos por un camino que deseduca y excluye?», (en prensa) en J. M. Sancho (ed.), *Tecnologías para transformar la educación*, Akal-UNIA.
- JONES, K. (2005): «Remaking Education in Western Europe», en *European Educational Research Journal*, 4, 3, pp. 228-242.
- KEMIS, S. et al. (1977): *How do students learn?* Norwich, CARE.
- KRESS, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. Londres, Routledge.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2003): «New Literacies», en *Changing Knowledge and Classroom Learning*, Buckingham, UK, Open University Press.
- LARRAÍN, V. (2005): «Visiones sobre el aprendizaje». *Cooperación Educativa*, 75-76, pp. 44-50.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York, Cambridge University Press.
- LIGHT, R.; MILLS, D. (2000): «Productive Pedagogies», en *Education Links*, 60, pp. 10-13.
- MARTINO, W.; PALLOTA-CHIAROLLI, M. (2003): *So what's a boy? Addressing Issues of Masculinity and Schooling*. Berkshire, England, Open University Press.
- MARTON, F.; BOOTH, S. (1997): *Learning and awareness*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- MATTHEWS, J. (2005): «Visual Culture and Critical Pedagogy in Terrorist Times», en *Discourse. Studies in the cultural politics of education*, 26, 2, pp. 203-205.
- NEW LONDON GROUP (1996): «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures», en *Harvard Educational Review*, 66, pp. 60-92.
- OECD (2001): *What Schools for the Future?* París, OECD/CERI.
- OECD (2004): *Reviews of National Policies for Education. Denmark: Lessons from PISA 2000*. París, OECD.
- OSBORN, M.; BROADFOOT, E.M.; RAVN, B.; PLANEL, C.; TRIGGS, P. (2003): *A World of Difference? Comparing Learners across Europe*. Maidenhead, Open University Press.
- PAJARES, R. (2005): *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid, MEC-INECSE.

- PAULSON, F. L.; PAULSON, P.; MAYER, C. (1991): «What makes a Portfolio a Portfolio?», en *Educational Leadership*, 58, 5, pp. 60-63.
- RICO, L. (2005): «Competencias matemáticas e instrumentos de evaluación en el estudio PISA 2003», en INECSE, *PISA 2003. Pruebas de Matemáticas y de Solución de Problemas*. Madrid, MEC-INECSE, pp. 11-25.
- ROGOFF, B. (1990): *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social contexts*. Nueva York, Oxford University Press.
- ROGOFF, B.; LAVE, J. (eds.) (1984): *Everyday cognition*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- SANCHO, J. M^a: *Geografías de cambio educativo para viajeros en tránsito. Praxis Educativa*. 9/XI, pp. 10-26.
- SANCHO, J. M^a; HERNÁNDEZ, F. (1999): *Study on Teacher Practices and Assessment of Training Needs*. Washington: The World Bank. Documento mimeografiado.
- (1997): «Del proyecto Zero a la comprensión. Entrevista a Howard Gardner». *Cuadernos de Pedagogía*, 261, pp. 8-15.
- (2001): «Perspectivas de cambio sobre la enseñanza y el aprendizaje». *Simposio sobre Itinerarios de Cambio en la Educación*. Puede encontrarse en: <http://xiram.doe.d5.ub.es/canvi>
- SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. et al.: «Aprentatge per a la comprensió en entorns virtuals als centres de secundaria: La Xarxa School +». Informe final de la investigación para la convocatoria ARIE 2004. Puede encontrarse en: www.cecace.org
- SCHLEICHER, A.: La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. Bajado el 23 de septiembre de 2005 de www.fundacionsantillana.org/SemanaMonografica/XX/inicio.htm
- STOLL, L.; FINK, D.; EARL, L.: *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*. Implicaciones para la educación. Barcelona, Octaedro, 2004.
- SUCHMAN, L. A. (1987): *Plans and situated actions*. Nueva York, Cambridge University Press.
- THE WORLD BANK (2005): *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education*. Washington, The World Bank.
- WATKINS, C.; LODGE, C.; BEST, R. (2000): *Tomorrow's Schools. Towards Integrity*. Londres, Routledge Falmer.
- WISKE, M. S. (org.) (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona, Paidós.
- ZUBIZARRETA, J. (2004): *The Learning Portfolio*. Bolton, MA, Anker Publishing.