

PRESENTACIÓN



principios de este año ha sido publicada por el Ministerio de educación la Ley Orgánica de Educación (LOE) que se implantará en los próximos años, y que nace con la preocupación fundamental de ofrecer una educación capaz de responder a las necesidades cambiantes y las nuevas demandas que se plantean en nuestra sociedad. Esta aspiración de lograr que la educación sea un instrumento de mejora de la sociedad y de la vida de sus individuos no constituye en sí misma algo novedoso, ya que se ha mantenido constante y ha dado lugar a una importante evolución de los distintos sistemas educativos y formativos a través de distintas fases en cada una de las cuales se ha tenido que dar respuesta a los retos prioritarios de cada momento histórico y social. Esta evolución, que a nivel legal se ha logrado a través de sucesivas leyes, ha traído consigo avances fundamentales para toda la sociedad.

Por ejemplo, el concepto de aprendizaje fue objeto de importantes cambios al largo del siglo pasado, como lo prueba la ingente cantidad de investigación educativa y la práctica subyacente. De un primer concepto "mecanicista", asociado a lecturas comportamentalistas, confinando el aprendizaje a un proceso de adquisición de respuestas, han surgido, progresivamente, concepciones más dinámicas del acto de aprender (Mayer, 2004).

El alumno entendido, en la primera mitad del siglo XX, como una mera máquina de adquisición de respuestas, pasa, posteriormente, a considerarse como un procesador de información que recibe, transforma, utiliza y recupera información. Más tarde, especialmente, en la década de los noventa (del siglo pasado), el alumno asume un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Él es el artesano, el verdadero actor del proceso, pasando a ser entendido como un constructor activo de conocimiento.

Siguiendo esta lógica, el proceso de construcción de significados se constituye como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje de los contenidos, conceptos, explicación de fenómenos físicos o sociales, normas y valores, ocurre cuando, y solo cuando, el alumno es capaz de atribuirles un significado personal. Bajo este presupuesto, el foco del aprendizaje, antes centrado en el profesor y en sus metodologías instruccionales, pasa ahora a los conocimientos que el alumno va construyendo y hacia las dimensiones cognitivas, motivacionales y de comportamiento por él activadas en su actividad de aprendizaje (Rosário y Almeida, 2005).

Considerar el alumno como el principal responsable del aprendizaje, no significa que "todo tiene que dársele hecho", más bien que "todo tiene que ser hecho por él (y con él)". Así, para progresar en la escuela, como en cualquier ámbito de la vida, es necesario actuar, cuestionar, comprender y transformar; en una palabra, ¡trabajar!

Del alumno se requiere el primer paso para que estudiar y aprender sea una actividad substantiva y transformadora del sujeto, en tanto que cambia su comprensión de la realidad. A la escuela cabe el papel decisivo de "crear las condiciones para que el estudiante sea capaz de construir significados", y no sólo de adquirir contenidos, y de promover el desarrollo de las competencias necesarias para construir aprendizajes significativos (actuar, comprender, cuestionar, transformar, autorregular, etc.). De los padres se espera, al menos, que "hagan ver" a los hijos la importancia de estudiar, posibilitándole las condiciones físicas y psicológicas para que el estudio sea posible, y acompañándole tanto en los progresos como en las dificultades. El profesor, la familia y el resto de personas implicadas en la educación son así llamados a desempeñar un papel mediador entre el niño y la cultura.



Sin embargo, los hechos contradicen a todas esta teoría. Los alumnos que acceden a la Universidad presentan, en general, una serie de características que nada tienen que ver con las predicciones derivadas de los nuevos enfoques, teorías y leyes educativas.

En primer lugar, son notables las lagunas con las que muchos estudiantes llegan, e incluso terminan, la Universidad (Armengol y Castro, 2003-2004). Pero los déficits no son únicamente a nivel de conocimiento, sino también, y sobre todo, en relación a la calidad de los mismos. Así, se encuentran lagunas importantes en cuestiones tan básicas como comprender un texto de forma crítica o argumentar, o tomar apuntes, reflejándose en distintos estudios datos tan alarmantes como los siguientes: (1) el 70% toma apuntes de forma reproductiva y no tiene estrategias para hacerlo de otro modo (Barberá, Castelló y Monereo, 2003); (2) falta de predisposición y competencias hacia el aprendizaje profundo de textos científicos (Mateos y Peñalba, 2003); (3) resultados bastante mediocres en las habilidades de pensamiento crítico y argumentación (Correa, Ceballo y Rodrigo, 2003), (4) preocupación de los profesores por su incapacidad por aplicar o utilizar sus conocimientos en otros contexto (Pérez y Carretero, 2003).

En segundo lugar, la mayor parte de los alumnos no llegan con las capacidades necesarias para aprender autónomamente, resaltándose importantes lagunas en relación con su forma de aprender y con el control de las variables que intervienen en su aprendizaje. Así, la forma de aprender de muchos alumnos universitarios está caracterizada por un bajo nivel estratégico, reflejo de no haber desarrollado las aptitudes específicas acordes con un aprendizaje profundo.

En tercer lugar, los alumnos universitarios presentan unas concepciones poco elaboradas sobre el aprendizaje, superficiales en la mayoría de los casos (Monereo y Pozo, 2003; Martí, 2003). La mayor parte de ellos presentan unas concepciones epistemológicas sobre el conocimiento que se reducen a su consideración como reproducción. Esta concepción superficial del aprendizaje afecta a todas las dimensiones de su labor como estudiante.

Por tanto, hay algo en las leyes de educación obligatoria, o en la forma en que se lleva a cabo, que no conduce a los resultados educativos esperados. Es indudable que los esfuerzos por mejorar la formación de nuestros jóvenes no acaban de dar los frutos deseados. Los datos aportados repetidamente por los informes PISA así lo atestiguan. Entonces, ¿qué ocurre?

En este monográfico, se presentan una serie de trabajos realizados por profesores e investigadores de

nuestra universidad cuyo fin último es el de promover alguna discusión acerca de qué se puede hacer para mejorar el aprendizaje de los alumnos de nuestras escuelas, institutos y universidades y cómo mejorar las condiciones, personales y contextuales, que promuevan mejores competencias para aprendizajes autónomos futuros.

REFERENCIAS

- Armengol, C. y Castro, D. (2003-2004). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. *Contextos Educativos*, 6-7, 137-158.
- Barberá, E., Castelló, M. y Monereo, C. (2003). La toma de apuntes como sistema de autorregulación del propio aprendizaje. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 93-110). Madrid: Síntesis.
- Martí, E. (2003). Conclusiones: El estudiante universitario del siglo XXI. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 111-116). Madrid: Síntesis.
- Mateos, M. y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 79-92). Madrid: Síntesis.
- Mayer, R.E. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-30). Madrid: Síntesis.
- Pérez, M. L., y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 173-190). Madrid: Síntesis.
- Rosário, P. y Almeida, L. (2005). Leituras construtivistas da aprendizagem. En G. L. Miranda y S. Bahia (Org.), *Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 141-165). Lisboa: Relógio D'Água.

José Carlos Núñez

Julio Antonio González-Pienda

Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo