
Saber la respuesta correcta: ¿Es suficiente?

Knowing the right answer: is it enough?

79

Recibido: 14/12/2021

Aprobado: 20/12/2021

María del Carmen Sforza Gil¹

Resumen

Este texto coloca en cuestión si en este mundo de calificaciones y exámenes de alto impacto los ambientes educativos no acaban alentando a los estudiantes a complacer al profesor y al sistema, y sobre la importancia de crear un equilibrio saludable en la relación estudiante-profesor, que a su vez genere las condiciones para que los estudiantes tomen un rol activo en su proceso de aprendizaje, algo crucial para estos nuevos tiempos donde el enseñar a aprender es una nueva lógica que necesita instalarse. A partir de diversos autores se discute que el hacer por hacer no conduce intelectualmente a ninguna parte y que si ningún objetivo intelectual orientador o prioridades claras estructuran la experiencia de aprendizaje los estudiantes acaban intentando involucrarse y seguir la clase de la mejor manera posible, esperando que el significado emerja. Se plantea además que la adopción de un rol activo en el proceso de aprendizaje va a depender del deseo de aprender de los estudiantes, y de su percepción en relación con su capacidad de aprender, muchas veces condicionada por la mirada del profesor y de sus expectativas. Se sostiene que los estudiantes necesitan tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje, a partir de propuestas educativas que les permitan ser protagonistas, mediante situaciones prácticas, producciones individuales y en grupo, y sistemizaciones progresivas, en una propuesta compartida de forma clara con los estudiantes, planteadas como un medio para un fin educativo.

Palabras clave: constructivismo, rol activo en el proceso de aprendizaje, enseñar a aprender, papel del hacer en el aprendizaje

¹ MBA Gestión escolar, Universidad de San Pablo (USP), San Paulo, Brasil, Coordinadora de proyectos - Instituto Catalisador, Correo electrónico - carmen@catalisador.org.br. ORCID - 0000-0002-0068-0777

Resumo

O texto questiona se, neste mundo de notas e provas de alto impacto, os ambientes educacionais não acabam incentivando os alunos a agradar ao professor e ao sistema, e sobre a importância de se criar um equilíbrio saudável na relação aluno-professor, que por sua vez, permita criar condições para que os alunos tenham um papel ativo no seu processo de aprendizagem, o que é fundamental para estes novos tempos em que ensinar a aprender é uma nova lógica que precisa de se instalar. De vários autores é discutido que fazer só para fazer intelectualmente não leva a lugar nenhum e que, se não houver objetivos intelectuais norteadores ou prioridades claras estruturando a experiência de aprendizagem, os alunos acabam tentando se envolver e acompanhar a aula da melhor maneira possível, aguardando que o significado apareça. Apresenta-se também que a adoção de um papel ativo no processo de aprendizagem dependerá do desejo de aprender dos alunos, e de sua percepção em relação à sua capacidade de aprender, muitas vezes condicionada pelo olhar do professor e suas expectativas. Afirma-se que os alunos precisam ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem, a partir de propostas educacionais que lhes permitam ser protagonistas, por meio de situações práticas, produções individuais e grupais e sistematizações progressivas, em uma proposta claramente compartilhada com os alunos, colocado como um meio para um fim educacional.

Palavras-chave: construtivismo, papel ativo no processo de aprendizagem, ensinar a aprender, papel do fazer na aprendizagem

Abstract

This text questions whether in this world of high-impact grades and exams, educational environments do not end up encouraging students to please the teacher and the system, and about the importance of creating a healthy balance in the student-teacher relationship, which in turn creates the conditions for students to take an active role in their learning process, something crucial for these new times where teaching to learn is a new logic that needs to be installed. From various authors it is argued that just making does not lead intellectually anywhere and that if no guiding intellectual objective or clear priorities structure the learning experience, students end up trying to get involved and follow the class in the best possible way, hoping that meaning emerges. It is also proposed that the adoption of an active role in the learning process will depend on the desire to learn of the students, and their perception in relation to their ability to learn, often conditioned by the gaze of the teachers and their expectations. It is argued that students need to take an active role in their learning process, based on educational proposals that allow them to be protagonists, through practical situations, individual and group productions, and progressive systematizations, in a proposal clearly shared with the students, posed as a means to an educational end.

Keywords: constructivism, active role in the learning process, teaching to learn, making role in learning

Introducción

¿No estaremos creando ambientes educativos en los que se alienta a los estudiantes básicamente a complacer al profesor y al sistema? ¿En qué medida los espacios educativos permiten un rol activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje? En esta post-pandemia, ¿cómo desde los centros educativos vamos a contribuir para inventar un futuro mejor?

Éstas y otras cuestiones serán abordadas en este texto que pretende “desestabilizar” positivamente a quien se permita replantearse su papel como educador y contribuir a la discusión sobre el papel de "la acción" (el hacer) en el aprendizaje como alternativa al formato tradicional con pocos espacios para la construcción de conocimiento por parte de los alumnos, que si bien se presenta como propuesta constructivista, en los hechos en muchos casos adopta el formato de transmisión de conocimiento, colocando el contenido en el centro del proceso.

Sostienen los pedagogos españoles Nuria Pérez de Lara y José Contreras, que experimentar es, ante todo, estar inmerso en hechos o acciones que conllevan lecciones, aprendizajes y conocimiento propios; que el involucramiento en un hacer, una práctica, estar inmerso en el mundo que nos involucra y compromete es una condición de la experiencia (Ricci, *et al. apud* Larrosa, 2019).

Qué tal idealizar ambientes dinámicos que promuevan un rol activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, donde sean protagonistas acompañados de profesores comprometidos con asegurar, según Papert (2007), el máximo aprendizaje con la mínima enseñanza.

¿No estaremos jugando al gato y al ratón?

En este mundo de calificaciones y exámenes de alto impacto muchas veces estamos creando situaciones en los ambientes educativos en las que se alienta a los estudiantes a complacer al profesor, y al sistema.

Este asunto fue tratado por el profesor brasileño Paulo Blikstein, idealizador y anfitrión en Montevideo del *FabLearn*² LATAM que tuvo lugar en noviembre de 2019,

² *FabLearn* es una red, una investigación colaborativa y una visión de aprendizaje para el siglo XXI. *FabLearn* difunde ideas, mejores prácticas y recursos para apoyar a una comunidad internacional de educadores, investigadores y responsables de políticas comprometidos con la integración de los principios del aprendizaje constructorista, conocido popularmente como "maker" en la educación formal e informal, primaria y secundaria. <<https://fablearn.org>>.

evento que reúne educadores, gestores de políticas públicas, estudiantes, diseñadores e investigadores para presentar, compartir y aprender más sobre fabricación digital en educación, construccionismo, cultura *maker* y el aprender haciendo para el siglo XXI, en el marco de un programa del *Transformative Learning Technologies Lab* del *Teacher's College* de la Universidad de Columbia.

En esa oportunidad Paulo Blikstein provocó la reflexión del auditorio al proyectar una imagen con una escena muy curiosa: el fenómeno de los elefantes artistas de Tailandia. El cuidador prepara el papel y le va entregando al animal pinceles con tinta. Y también le indica lo que tiene que ir haciendo..., mediante suaves y disimulados tirones de oreja...

Todo para abrir la discusión: En nuestros espacios educativos, ¿qué está pasando? ¿Con qué lógicas nos estamos manejando? ¿No estaremos jugando al *gato y al ratón*? ¿Somos como los cuidadores de elefantes en Tailandia que con disimulo orientan cada movimiento del animal?

Esto nos lleva a plantear la importancia de distinguir entre "comprender" y "saber la respuesta correcta cuando se recibe un estímulo". Tenemos que estar más atentos de crear situaciones de aprendizaje con otras lógicas y donde acompañemos los procesos de aprendizaje con herramientas de evaluación que nos permitan identificar si un estudiante realmente comprende, evitando situaciones donde las respuestas pueden ser el resultado de estar jugando al gato y al ratón, o incluso pueden ser el resultado de una comprensión sólo aparente.

Si las respuestas "correctas" producen evidencia no confiable, ¿qué podemos hacer para que nuestras evaluaciones distinguan mejor la comprensión real de la aparente?

En este sentido Wiggins y McTighe señalan que a veces una respuesta correcta oculta una falta de comprensión, mientras que por otro lado podemos obtener elementos significativos que nos ayuden en la planificación, evaluación y enseñanza para la comprensión, si tenemos en cuenta el fenómeno de los malentendidos o incomprensiones.

Wiggins y McTighe plantean que muchas veces erróneamente confirmamos la comprensión del estudiante cuando encontramos respuestas que parecen correctas e inteligentes en las pruebas. Pero podemos estar frente a una comprensión sólo aparente. Y esta dificultad probablemente se exacerbe en un mundo de calificaciones y exámenes de alto impacto, en la medida que la educación promueve un juego de *gato y ratón* en el que se alienta a los estudiantes a complacerse y a tomar una postura de dar la impresión de que comprenden lo que se está trabajando en clase, de que aprenden, independientemente de si lo han aprendido o no.

Este escenario lleva a que el desafío de evaluar la verdadera comprensión se vuelva aún mayor. Y, peor aún, no genera las condiciones para el desarrollo de nuevas lógicas de estudiantes con un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Estos autores enfatizan: “Incomprensión no es ignorancia. Es el mapeamiento de una idea que aún está siendo trabajada de una manera plausible, aunque incorrecta, en una situación nueva.” (Wiggins, McTighe, 2019, p. 49, traducción nuestra). Por lo tanto, la evidencia de incomprensión es increíblemente valiosa para los maestros y profesores, y no es un simple error para corregir. Significa un intento de transferencia plausible pero fallido.

Entonces el desafío del educador es recompensar el intento sin reforzar el error o socavar futuros intentos de transferencia. Más aún, el gran desafío es crear situaciones de aprendizaje donde sean visibles estos procesos.

Hacer por hacer. ¿Para qué sirve?

También Paulo Blikstein enfatizó en su presentación que “HACER NO ES APRENDER” ante un auditorio que estaba participando de un evento que justamente refiere al “aprender haciendo”, o “manos en la masa” y a la fabricación digital en la educación y cultura *maker*. Este planteo puede relacionarse con uno de los “*pecados capitales*” que Wiggins y McTighe (2019) señalan en las propuestas educativas, la falta de propósito en la propuesta educativa, una planificación equivocada que se centra en ofrecer experiencias que, incluso pueden ser divertidas e interesantes, pero no conducen intelectualmente a ninguna parte.

En este sentido, propuestas innovadoras con enfoque *maker*, si no son diseñadas con nuevas lógicas, acaban perpetuando viejas prácticas, desaprovechando sus potencialidades.

Wiggins y McTighe plantean lo que consideran los “*pecados capitales*” de la planificación tradicional, dos tipos de falta de propósito en algunas propuestas educativas, que son visibles en todos los niveles, desde el jardín de infantes hasta en propuestas de postgrado.

Por un lado, una planificación equivocada que se orienta a la actividad, a la práctica, pero sin usar la mente, a participar en experiencias que sólo accidentalmente conducen al descubrimiento o adquisición de un nuevo aprendizaje. Tales actividades, aunque divertidas e interesantes, no conducen intelectualmente a ninguna parte.

Por otro lado, estos autores observan otra forma de falta de propósito que denominan enfoque de “cobertura”, en el que los estudiantes siguen un libro de texto, página por página, o a sus maestros, a través de notas de clase, en clases expositivas y notas hechas en silencio.

Señalan el resultado como el mismo en ambos casos: ningún objetivo intelectual orientador o prioridades claras estructuran la experiencia de aprendizaje. En ninguno de los casos, los estudiantes ven y responden preguntas como éstas: ¿Cuál es el objetivo? ¿Cuál es la gran idea aquí? ¿Qué nos ayuda esto a entender o

a poder hacer? Entonces los estudiantes intentan involucrarse y seguir la clase de la mejor manera posible, *esperando que emerja el significado*.

En el caso de propuestas de actividades *maker* incluso puede llegar a darse la falsa impresión de tratarse de una propuesta innovadora. Es por ejemplo el caso de propuestas “cerradas”, de simple reproducción durante el curso de proyectos que otras personas crearon, imaginaron. La autoría no tiene lugar en estos casos. El producto final ya es conocido desde el comienzo, sin espacio para el desarrollo de la creatividad ni para la transferencia de conocimientos a nuevas aplicaciones, o a la búsqueda de resolución de problemas o necesidades reales que den significado a la propuesta.

Wiggins y McTighe observan que propuestas planteadas en estos términos, sin una intencionalidad pedagógica que las sustente evidencian una actitud por parte de los profesores de *esperar que emerja el resultado*, sin un trabajo de planificación con una percepción clara de los objetivos más amplios, de una propuesta como un medio para un fin educativo. Estos autores incluso desafían al lector al colocarlo en estos términos:

[...] el objetivo será muy vago: nuestro abordaje será más *por esperanza* que *por planificación*. El enfoque *por esperanza* termina siendo lo que podría describirse como arrojar algún contenido y actividades contra una pared, y esperar que algunos de ellos se adhieran. (Wiggins, McTighe, 2019, p. 15, traducción nuestra)

Los estudiantes deberían ser capaces de responder preguntas como: ¿Qué estoy haciendo? ¿Por qué se me pide que haga esto? ¿En qué me ayudará esto? ¿Cómo esto se relaciona con lo que he hecho anteriormente? ¿Cómo voy a demostrar que lo aprendí?

Resulta necesario comenzar presentando a los estudiantes de forma clara los objetivos más amplios, cuál será el objetivo intelectual orientador, cuáles serán las estructuras que definirán la experiencia de aprendizaje, así como cuáles serán las reglas de evaluación, de una forma objetiva y transparente, e incluso colaborativa, con espacio de discusión y acuerdos previos, que en definitiva permita un equilibrio saludable en la relación estudiante-profesor, y que a su vez también genere las condiciones para que el estudiante tome un rol activo en su proceso de aprendizaje, algo crucial para estos nuevos tiempos.

Asumir y comprometerse con el proceso de aprendizaje

El enseñar a aprender es una nueva lógica que necesita instalarse en los ambientes educativos para los estudiantes tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Ito y Howe (2018) plantean de colocar el aprender por encima del educar, en el sentido que aprender y argumentar, es algo que uno hace por sí mismo. Mientras que la educación es algo que alguien hace por ti.

Este espíritu pedagógico del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) al que pertenecen estos autores debe mucho a Mitchel Resnick (2017), cuyo mentor, Seymour Papert (2007), ayudó a iniciar el Laboratorio. Resnick dirige el grupo de investigación *Lifelong Kindergarten* (en español, "Larga vida al jardín de infantes"), y ha planteado las denominadas "cuatro Ps", cuatro principios del aprendizaje creativo: proyectos, pares, pasión y práctica, alineados con esta concepción de desarrollar la capacidad de aprender. Tal como señala Resnick, Papert tuvo un papel fundamental en el desarrollo de las bases intelectuales para aprender con actividades *maker*, y de las tecnologías y estrategias de apoyo. "De hecho, Seymour debería ser considerado el santo patrón del Movimiento *Maker*." (Resnick, 2017, p.36, traducción nuestra)

Ito y Howe distinguen entonces aprendizaje de educación, y plantean la necesidad de sustituir el modelo tradicional de transmisión de conocimiento desde arriba hacia abajo, por un sistema activo y conectado que enseñe a las personas a aprender.

Los aspectos sociales de los sistemas orientados al aprendizaje son particularmente relevantes en cuanto a la participación de los alumnos. Un sistema orientado al aprendizaje valoriza los intereses de los alumnos y les da las herramientas que necesitan para descubrirlos y buscarlos, permitiendo a los alumnos construir sus propios currículos, buscar mentores y compartir sus conocimientos con sus pares. John Dewey (1978) ya percibió la importancia de este punto, cuando pidió una perfecta integración entre la vida y el aprendizaje de los alumnos.

En esta línea, Gimeno Sacristán (2017) califica como una característica del aprendizaje escolar el estar disociada del aprendizaje práctico que ocurre fuera de la escuela. Explica que esta distancia se debe a la selección de contenidos dentro del currículo y a la ritualización de los procedimientos escolares, que están estancados. Este autor advierte que la brecha se ensancha y empeora, a medida que el estímulo cultural fuera de la institución es cada vez más amplio, atractivo y omnipresente.

Resulta necesario repensar una educación básica que nos prepare para comprender el mundo en el que tenemos que vivir, lo que requiere un currículo más completo que el tradicional y con estudiantes con un rol activo en su proceso de aprendizaje.

Ito y Howe presentan que la capacidad de aprendizaje guiada por el interés personal, más aún orientada por la pasión, fortalece el aprendizaje a lo largo de la vida, algo crucial para estos nuevos tiempos:

A medida que el ritmo del cambio tecnológico y social sigue acelerándose, los estudiantes que simplemente absorben la educación que se les ofrece, sin desarrollar la capacidad de aprendizaje orientada al interés, auto dirigida y a lo largo de la vida, estarán en perpetua desventaja. Estudiantes

apasionados por el aprendizaje siempre serán capaces de enseñar a sí mismos lo que necesitan saber, mucho más allá de donde terminó su educación formal. (Ito y Howe, 2018, p. 156, traducción nuestra)

De nuevo, si estamos jugando al *gato y al ratón*, ¿estaremos construyendo un ambiente de confianza que genere las condiciones necesarias para que el estudiante realice este proceso? ¿*Qué nuevas lógicas precisamos construir?*

Condicionantes a un rol activo en el proceso de aprendizaje

No podemos olvidarnos que la adopción de un rol activo en el proceso de aprendizaje va a depender del deseo de aprender de los estudiantes, y de su percepción en relación con su capacidad de aprender, muchas veces condicionada por la mirada del profesor y de sus expectativas. En relación con la capacidad de aprender, hoy las neurociencias nos traen evidencias no sólo de la modificabilidad de las funciones mentales del individuo, sino también de que los cambios que se pueden producir no son meramente manifestaciones de comportamiento. Los cambios no se producen sólo en la estructura del comportamiento, del proceso mental, sino que están relacionados con cambios en el “hardware y software” del sistema neurológico. (Feuerstein *et al.*, 2019). Necesitamos entonces, cambiar tanto en el profesor como en el propio alumno, la idea generalizada que lleva a encasillar a los alumnos en inteligentes, y no inteligentes.

En definitiva, puede afirmarse que el talón de Aquiles se encuentra en el deseo de aprender, condicionado a la percepción que se tenga en relación con la capacidad de lograrlo.

El deseo de aprender es un motivo intrínseco que tiene su origen y recompensa en su propio ejercicio, y sólo se convierte en un problema en circunstancias especiales como las de la escuela, donde se fija un plan de estudios, y donde los estudiantes están confinados y sin opciones. (Bruner, 1999)

Bruner observa que el problema no radica tanto en el aprendizaje en sí mismo, sino en el hecho de que lo que la escuela impone a menudo no logra despertar las energías naturales que sostienen el aprendizaje espontáneo, la curiosidad, el deseo de competencia, y el compromiso de reciprocidad.

Bruner, en línea con lo planteado en puntos anteriores, destaca la importancia de la motivación y la comprensión en el proceso de aprendizaje, como así también la formación de conceptos globales, la construcción de generalizaciones coherentes y la explicación de la estructura que funcionan como facilitadores del aprendizaje.

Para este autor la comprensión es ir más allá de la información dada. La comprensión está relacionada con la transferencia, un proceso natural que conecta con los conocimientos y las habilidades previamente aprendidos. Y el aprendizaje de

los alumnos precisa ser continuamente monitoreado, reuniendo evidencias de esa comprensión, para asegurarse que nadie quede en el camino.

En este sentido Wiggins y McTighe (2019) destacan algunos obstáculos que se presentan a la hora de obtener evidencias de tal comprensión:

[...] no se ha prestado suficiente atención al hecho de que existen diferentes tipos de comprensión, que el conocimiento y la habilidad no conducen automáticamente a la comprensión, que la incomprensión del alumno es un problema mayor de lo que podemos percibir y que la evaluación de la comprensión por lo tanto requiere evidencias que no pueden obtenerse sólo con pruebas tradicionales enfocadas en los hechos. (Wiggins, McTighe, 2019, p. 49, traducción nuestra)

Reunir evidencias de comprensión requiere aplicar evaluaciones un poco diferentes, utilizar estímulos menos restringidos a obtener una respuesta "correcta" a una pregunta familiar. Necesitamos cerciorarnos de la capacidad de los estudiantes para "extraer" significados y aplicarlos a problemas concretos cuando realizan una tarea, algo un poco diferente de simplemente ver si pueden recordar y conectar los principios básicos que el profesor o el libro de texto les ofreció. Wiggins y McTighe colocan como ejemplo la capacidad de usar los hechos y habilidades aprendidos en la asignatura de Historia para escribir una narrativa creíble sobre un período de la historia local.

Consideraciones finales

Los estudiantes necesitan tomar un rol activo en su proceso de aprendizaje, a partir de propuestas educativas que les permitan ser protagonistas, mediante situaciones prácticas, producciones individuales y en grupo, y sistemizaciones progresivas, en una propuesta compartida de forma clara con los estudiantes, planteadas como un medio para un fin educativo.

Aunque nunca hemos vivido en entornos sin incertidumbre, la incertidumbre es mayor hoy que en los últimos cien años en cuanto a si lo que los estudiantes aprenden en la escuela realmente les servirá en el futuro. El conocimiento se vuelve obsoleto rápidamente. Las habilidades se vuelven obsoletas rápidamente. Las tecnologías abren nuevas posibilidades, nuevas formas de pensar, comunicarse e interactuar. Surgirán nuevos problemas y muchos de los desafíos que heredarán nuestros hijos serán prácticamente inaccesibles (Grotzer, 2012).

La post-pandemia pone en jaque este asunto, necesitamos urgentemente adaptarnos, construir nuevas lógicas ante la enorme vulnerabilidad de la humanidad frente a desafíos como los que estamos viviendo, que dejaron visible desigualdades sociales inaceptables.

Tenemos la responsabilidad de prepararnos mejor como sociedad para estos desafíos. Como sociedad, tejer redes que nos hagan más fuertes y nos permitan inventar un futuro posible y digno para todos.

¿Cómo desde los centros educativos vamos a contribuir para inventar ese futuro?

Un camino posible es empoderar a los alumnos, que, colocados en el centro de sus procesos de aprendizaje, tengan acceso a una variedad de herramientas para expresarse, con oportunidades para generar confianza en su propia voz y encontrar vías de aprendizaje basadas en sus propios intereses. Construyendo así caminos para mantener vivo el afán investigador por el conocimiento y el entusiasmo por aprender.

Referencias

- Bruner, S. J. (1999). *Para uma teoria da Educação*. Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (1978). *Experiência e Educação*. Melhoramentos.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. (2014). *Além da inteligência. Aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Vozes, 3ª reimpressão.
- Gimeno Sacristán, J. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 2a ed. Penso.
- Grotzer, T. (2012). *Learning causality in a complex world: understanding of consequence*. Rowman & Littlefield Education.
- Ito, J.; Howe, J. (2018). *Disrupção e Inovação. Como sobreviver ao futuro incerto*. Alta Books.
- Papert, S. (2007). *A máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da informática*. Artmed.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity Through Projects, Passion, Peers, and Play*. Mit Press, 2017.
- Ricci, P.; Camargo, R.; Lederman, S. (2019). *Aprendizagem mão na massa: quando o engajamento impulsiona transformações criativas no espaço escolar*. En: *Criatividade: mudar a educação, transformar o mundo*. Escolas Transformadoras. <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/criatividade-educao-mundo/>.
- Wiggins, G.; Mctighe, J. (2019). *Planejamento para a compreensão. Alinhando o currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso*. 2a. ed. Penso/Instituto Canoa/Fundação Lemann.