

Consideraciones sobre los alumnos que abandonan el sistema escolar y las repercusiones sobre la formación de los profesores.

Escolástica MACÍAS GÓMEZ

Universidad Complutense de Madrid

Email: escomac@edu.ucm.es

RESUMEN

En cada curso escolar un elevado número de alumnos de educación secundaria obligatoria abandona el sistema escolar sin conocimientos suficientes sobre los que basar la adquisición o el desarrollo de competencias para el ejercicio profesional. En estas páginas se pretende analizar algunas consideraciones sobre lo que ocurre en las aulas, en la interacción entre el profesor y el alumno con el fin de apuntar algunas modificaciones que se podrían introducir en la formación de los profesores para mejorar la práctica docente, para favorecer el aprendizaje de los alumnos en un tramo tan decisivo como es la educación secundaria obligatoria.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, educación, conocimiento, abandono escolar.

ABSTRACT.

Each scholar year a high number of pupils of "secondary obligatory education" (spanish high school) abandon the scholar system without enough knowledges to base the acquisition or the development of suitabilities for the professional exercise.

In this pages man pretends ton analyze some considerations about what happen in classroom between teacher and pupils, from interactive process and trying to show some modifications that could be introduced in the formations of teachers to improve the docent practice, so that them favor learning process of the pupils in a so decisive stage as is the "secondary obligatory education ".

Key words: teaching; learning, education, knowledge, scholastic abandonment.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Consideraciones de los alumnos sobre su enseñanza y aprendizaje en las aulas y convicciones de sus profesores al respecto. 3. Apuntes para la formación de los profesores. 4. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN.

Plantear en los momentos actuales el tema de la formación de los profesores puede parecer redundante o incluso cansino, pero hablar de la educación de los niños y jóvenes para que sepan entender y afrontar los retos que una sociedad continuamente cambiante les reclamará en un futuro mediato, se percibe como un tema

importante y de necesario tratamiento. Mas la educación supone, inexorablemente, la enseñanza, porque no puede haber aprendizaje humano sin enseñanza y más aún en el aprendizaje escolar; entonces ¿qué influencia tiene en el aprendizaje del alumno quienes le enseñan? Y, en consecuencia, ¿qué cambios se requieren en la formación de los docentes para que preparen, de manera satisfactoria, a los alumnos como ciudadanos responsables en el cumplimiento de sus derechos y deberes?. Estos interrogantes, y algunos más, se plantean simultáneamente con la controversia que frente a la apremiante necesidad de formación básica y consistente de la población infantojuvenil se produce el hecho de que, en cada nuevo curso escolar, un alto número de alumnos abandonan el sistema educativo sin conseguir el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria -mínimo exigido para la incorporación al mundo laboral-. La situación se complica ante otro hecho altamente frecuente y preocupante que se da en las aulas y es que un elevado número de alumnos de educación secundaria obligatoria no consiguen comprender los contenidos que explican sus profesores ni las exposiciones de los libros de textos en los que, generalmente, los docentes apoyan sus enseñanzas, por lo que salen del sistema educativo sin un cierto nivel de conocimiento humano como base para la adquisición o el desarrollo de competencias referidas al ejercicio profesional y sin la disciplina, el compromiso y la iniciativa que exige el desempeño de cualquier actividad laboral. Ante esta situación, las expresiones más frecuentes de los docentes y de la población en general, coinciden en aceptar que la educación que se ofrece en los centros de enseñanza en la actualidad se caracteriza por un "muy bajo rendimiento escolar" y una "falta de disciplina en las aulas", lo que impide, inevitablemente, que los resultados académicos de los alumnos sean satisfactorios .

Para subsanar esta lamentable situación, tanto profesores como padres e incluso la administración educativa recurren, con frecuencia, a instrumentos y aparatos técnicos, especialmente los derivados de los avances de la técnica y la tecnología de la información (TIC) con los que suponen que el alumno desventajado va a aprender mejor y más deprisa. En otras ocasiones se desarrollan en los centros escolares actividades, en horario no lectivo, llevadas a cabo, generalmente, por profesionales no docentes de fuera del centro, para que suplan lo que durante el tiempo lectivo no ha aprendido el alumno y también para tratar otras temáticas, sin conexión directa con las materias curriculares, como: estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio, elevación de la autoestima o solución de conflictos en las aulas, entre otros. Estos temas son excesivamente genéricos y ambiguos y resulta casi imposible encontrar relaciones concretas y efectivas para su repercusión en el aprendizaje del aula, al que supuestamente deberían apoyar. A todo esto se añade la tremenda dificultad que supone el desconocimiento, por parte de estos profesionales, de los alumnos y de los procesos de enseñanza desarrollados en el centro, con el agravante de que el equipo docente elude, generalmente, cualquier compromiso concreto con las actividades realizadas fuera del horario escolar.

Ante estas, y otras situaciones de análogo origen y repercusión, y sin ánimo de ofrecer explicaciones concluyentes en estas breves páginas, se pretende analizar algunas consideraciones sobre lo que ocurre en las aulas entre el profesor y el alumno, desde los procesos interactivos -entre el trabajo de enseñar y el de aprender- y, concretamente, ciertas cuestiones básicas relativas a lo que manifiestan los alumnos sobre su aprendizaje en las aulas, y las convicciones de los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos relacionadas con sus modos de enseñar. Y, en consecuencia con todo ello, intentar apuntar algunas modificaciones que se podrían introducir en la formación de los profesores para mejorar la práctica docente, de manera que favorezca el conocimiento de los alumnos en un tramo tan trascendente del sistema educativo como es la educación secundaria obligatoria.

2. Consideraciones de los alumnos sobre su enseñanza y aprendizaje en las aulas y convicciones de sus profesores al respecto.

Como ya se ha anticipado, el presente trabajo tiene la finalidad de indagar y, en la medida de lo posible, esclarecer cuáles son algunas dificultades que tienen los alumnos objeto de análisis que abandonan prematuramente el sistema escolar -con independencia de encontrarse o no en situación de desventaja sociofamiliar- por tener graves deficiencias para comprender los contenidos curriculares, y qué relación tiene la percepción de esta realidad con las convicciones de sus profesores sobre cómo realizan los aprendizajes y con los modos de enseñar que ellos mismos tienen. El estudio se basa, esencialmente, en los trabajos de Perkins (1960), sobre la falta de rendimiento de los alumnos y el comportamiento del profesor; de Landsheare (1977) sobre las interacciones entre profesores y alumnos en las aulas y de Postic (1996) sobre la evolución del comportamiento docente tras un periodo de formación. Y es el resultado de la valoración de entrevistas individuales realizadas durante años a alumnos y a sus profesores. Estas entrevistas se llevaron a efecto en el transcurso de la recopilación de información necesaria para realizar los informes que se precisan para ofrecer medidas de atención a la diversidad de carácter extraordinario -organizativas y de apoyo escolar- a los alumnos con graves desfases curriculares, con el fin de facilitarles la posibilidad de titular u orientarles hacia la incorporación a programas de iniciación profesional o al mundo laboral.

Las preguntas y la interpretación de las mismas han sido objeto de largas reflexiones y contrastes con alumnos y profesores, por tanto, están sesgadas por las condiciones que las determinan, y como tal deben tomarse, si bien se realizaron con seriedad y sinceridad. De manera que, aunque no se pretende que la valoración que de ellas se hace tenga valor explicativo de carácter universal -para ello se necesitaría un número más elevado de la muestra y otros contrastes, que facilitarían una mayor fiabilidad en el tratamiento estadístico de las informaciones obtenidas-, se

considera que las interpretaciones funcionales de los resultados pueden servir de pauta para la reflexión sobre cómo hacer cada vez mejor la tarea educativa. Asimismo, también hay que señalar que las conclusiones tienen otras limitaciones "al no poder precisar en qué medida los resultados académicos adversos de los alumnos son atribuidos a sus profesores" (Landsheere, 1977:15) y al ser sumamente difícil realizar un análisis <objetivo> de las interacciones que se dan en el aula (Ros y otros, 1989:245), por lo que sólo se pueden extraer de ellas ciertos significados desde lo que se percibe, y todo ello con el inevitable sesgo, anticipado, de quien observa, analiza y explica. Pero a pesar de todas estas y otras limitaciones, teniendo en cuenta que tenemos subjetividad y sólo desde ella podemos aspirar a la objetividad (González, 2001), es altamente necesario seguir indagando y reflexionando sobre la práctica docente y los problemas que de ella se derivan. Así, y en síntesis, este trabajo incide en dos aspectos fundamentales en el aula: qué dificultades tienen los alumnos para comprender los contenidos académicos y qué tipo de interacciones se realizan entre profesores y alumnos para facilitar los aprendizajes.

En el estudio se acepta la afirmación de Landsheere (1997:19) en la que manifiesta que "los profesores adoptan, si no para todas la enseñanza al menos para ciertas actividades, modos de acción de base estereotipada", y se toma como punto de partida la consideración de que estos estereotipos, en forma de convicciones manifestadas por unos determinados profesores, influyen, de manera bastante evidente, en los resultados académicos deficientes de sus alumnos. Si esto es así, sería necesario verificar qué han pretendido enseñarles, desde qué supuestos de partida y en qué condiciones han realizado este proceso, para, desde ello, identificar y paliar en lo posible, los equívocos existentes. Pero a diferencia de lo manifestado por Landsheere, que basa las interacciones en las aulas en la frecuencia y uso de medios, recursos y actividades, aquí se parte de que las interacciones entre profesores y alumnos se realizan, fundamentalmente, desde la base de aquello que los profesores consideran como objeto esencial del aprendizaje escolar, es decir, el profesor propicia las interacciones con sus alumnos condicionado por lo que él mismo piensa sobre qué es el conocimiento humano y qué de este conocimiento deben adquirir, asimilar y utilizar los alumnos, por lo que las interacciones basadas en recursos y actividades se entiende aquí subsidiarias para el conocer. En este sentido, los profesores tendrán que considerar simultáneamente, por un lado, la elección del contenido específico, objeto de conocimiento -proceso en el que están incluidos como apoyos los procedimientos y medios que utiliza el docente para la enseñanza-, elección que se ve influida de manera directa e ineludible, como ya se ha dicho, por la propia concepción sobre el conocimiento y los modos de conocer; y esta singular concepción es lo que lleva al docente, mientras pretende enseñar un contenido curricular concreto, a conformar sus expectativas, sus convicciones sobre cómo aprende el alumno y a mantener actitudes o comportamientos en uno u otro sentido, comportamiento en el que "interviene la personalidad, su experiencia como profesor, sus concepciones de

la materia que enseña y su estilo de relación" (Postic, 1996: 20); y, simultáneamente, por otro lado, el docente tiene que considerar cómo el alumno conforma su conocimiento desde los contenidos explicados y cuáles son las dificultades más frecuentes con las que los alumnos se encuentran para comprender la información concreta que está recibiendo.

A continuación, se presentan y analizan las respuestas ofrecidas por un grupo de alumnos y sus profesores, de las que se han elegido sólo aquellas referentes a cuestiones de mayor relevancia para el tema que nos ocupa. Las entrevistas se hicieron a 240 alumnos de entre 16 y 18 años que cursaban 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en tres Institutos de la Comunidad de Madrid y a 90 profesores. Todos estos alumnos tenían una trayectoria académica muy negativa en su Instituto -que no siempre coincidía con la que llevaron en los centros de Educación Primaria- y más del 80% abandonaron los estudios obligatorios sin haber conseguido el Título de Educación Secundaria Obligatoria y el 20% restante lo consiguió con grandes dificultades.

Lo más destacable de las respuestas de los alumnos a las preguntas que se les formularon fue lo siguiente: Manifestaron que los mayores problemas que tienen al estudiar <aprender> son debidos a *que se distraen con facilidad, tanto cuando explican sus profesores como cuando intentan estudiar o realizar un ejercicio solos* -respuesta que dieron algo más del 50%-. Además, piensan que se distraen tanto, porque *no entienden ni las explicaciones de sus profesores ni los libros de texto* -manifestaron el 33%-. Por su parte, un 46% de los entrevistados piensan que *el estudio, en general, le resulta aburrido*. Sin embargo, es curioso destacar que un 26% de los alumnos, a pesar de sus graves dificultades de aprendizaje y sus nefastos resultados académicos, admiten que *el estudio les resulta útil* y a un 20% que *el estudio les resulta interesante*. También es destacable - a pesar de su falta de comprensión de las explicaciones de sus profesores - ,que a sólo al 20% de los alumnos le resulte *difícil* el estudio. Es más, a pesar de su continuado fracaso escolar el 50% de los alumnos manifiestan que *acuden al centro con agrado*.

Otro tipo de preguntas de gran interés, son las referidas a qué tres cosas valoran más de un profesor, valoraciones en las que coinciden, en primer lugar, cerca del 40% de los encuestados, opinando *que atiendan a nuestros problemas con comprensión* y, en segundo lugar contesta el 30% exponiendo su convicción en la necesidad de que *no pierdan los nervios*; otras opciones elegidas, con igualdad de respuestas, por un 20% de alumnos cada una, fueron las afirmaciones sobre *que les ayude a organizarse* y *que les facilite el poder preguntarle*.

También merecen ser destacadas las respuestas a las pregunta *de qué asignatura se te da mejor, cuál te gusta más y cuál te gusta menos*. Respuestas que fueron variadísimas, lo que pone de relieve que aquí no se cumple la creencia generalizada de que a los alumnos con dificultades de comprensión no les gustarían las materias de carácter científico que exigen la puesta en práctica de pensamiento complejo y

abstracto, como las matemáticas, la física y química, entre otras; o que este tipo de alumnos prefiere materias de índole manipulativa como podrían ser educación plástica y visual o tecnología.

Por su parte, el 82% de los profesores manifiesta en entrevistas individuales que *los conceptos de la materia que imparte son de fácil comprensión*, pero tienen falta de confianza sobre la posibilidad de que sus alumnos los aprendan; y lo creen así porque piensan que algunos alumnos no tienen capacidad para comprender conceptos de cierta complejidad pero, a su vez, no se explican qué les ocurre a otros para no comprender las explicaciones, dándose la paradoja de que, a veces, entienden conceptos difíciles y otras veces ni siquiera comprenden los más fáciles, cercanos y casi evidentes. Además, el 56% de los profesores respondieron que *suelen enseñar los contenidos de la materia que imparten mediante la realización de ejercicios y de actividades en clase, porque estos procedimientos les sirvieron a ellos para comprender y consolidar sus aprendizajes, por lo que creen que también les servirán a sus alumnos a adquirir los conceptos básicos de la asignatura. Y se sorprenden de que esta forma activa de aprender no mejore la actitud y comprensión de los alumnos*. Lo que parece que ocurre, en cierta medida, es que los profesores "continúan convencidos de lo bien fundado de su modo de actuar y de su comportamiento (...) <y están> prisioneros de un modelo <de enseñanza> que se habían forjado con sus recuerdos de alumno, por causa de no haber recibido formación alguna" (Postic, 1996: 20) que los cualifique como profesionales de la docencia.

En consecuencia, lo que se infiere de las respuestas de los profesores preguntados es que, en sus clases, suele haber un predominio de las actividades y ejercicios realizados bien por alumnos, bien por los propios profesores, mientras que no son frecuentes las explicaciones seguidas de preguntas por parte de los alumnos, ni los trabajos en pequeño grupo. Asimismo, *los profesores piensan que los alumnos aprenden los conceptos básicos mediante el estudio de los libros de texto, en los que los contenidos están expuestos y ordenados tal y como se tratan en el aula. Y consideran que para entender las explicaciones del libro deben dedicarle "tiempo", en su casa, que se busquen (padres, clases particulares,...) quienes se los explique, o que aprendan de manera memorística, ya que así, por lo menos, aprenden algo*. Además, los profesores, en general, *piensan que los alumnos tienen muchas carencias de conocimientos básicos previos a los contenidos del curso y tienen ideas erróneas que entorpecen el ritmo de la clase*. No obstante, ellos no explican hasta que queden aclaradas ideas incompletas o erróneas porque piensan que no les incumbe a ellos, sino a profesores de cursos anteriores e incluso a los propios alumnos o a sus familias. Asimismo, tampoco estiman que deban tener consideración de *los intereses, vivencias y/o problemas personales de los alumnos, situaciones que le impiden o dificultan estar centrados en la comprensión de los contenidos educativos y, por tanto, no quieren saber qué les ocurre en su vida, ni les interesa comprenderlos ni*

intervenir, en caso de que pudieran. En consecuencia, *exigen a todos los alumnos un rendimiento académico basado en las exigencias legales del currículum, pero bajando el nivel -expresión ambigua que no aclararon con exactitud-* y sin tener en cuenta las diferencias personales singulares. En definitiva, los profesores encuestados *piensan que sus explicaciones en clase no tienen utilidad para los alumno*; pero, a pesar de este convencimiento, se resisten a buscar y utilizar procedimientos de enseñanza variados para conseguir que los alumnos entiendan los conceptos explicados.

Ahora bien, debe resaltarse que dada la complejidad de las posibles causas que conducen a un alumno a tener resultados académicos deficientes no puede atribuirse, casi en ningún caso, de manera simplista y unilateral, la responsabilidad exclusiva en estos resultados a los profesores. Es más, y al contrario, gran parte de ellos pretenden realizar una encomiable labor. Porque dicho esto, tampoco puede olvidarse que el profesorado, y la institución escolar en la que está inmerso, participe de la gran responsabilidad que supone en la formación de los adolescentes y el compromiso para hacerlo -aunque "no siempre puedan contrarrestar las influencias negativas de factores cuya actuación no controlan" (Gómez Dacal, 1992:55)- en el sentido de que "los centros de enseñanza <y sus profesores> deben diseñar formas de tratamiento educativo que aprovechen las posibilidades y limiten los efectos negativos del entorno y de los rasgos de los aprendices" (Ibídem:15) y, esto es esperable en cuanto que la institución escolar tiene la función "de estar al servicio enteramente dispuesto para atender a la natural necesidad de que el inevitable aprendizaje se haga de lo pertinente, ajustado al modo más eficaz para el alumno (...). <De forma que> el producto de la acción educativa es el conocimiento, derivado directamente de la actividad de la razón" (Gózales y Macías, 2004: 319). Y desde este compromiso y responsabilidad se debe exigir que los profesores tengan oportunidades reales y concretas para su formación inicial y permanente que les sirvan eficazmente para clarificar y poner soluciones a algunos problemas que se les plantean en las aulas.

Del análisis de las respuestas de los alumnos y de los profesores se pueden extraer innumerables e interesantísimas conclusiones como, por ejemplo, la inicial consideración preferente que hacen los profesores de la utilización de métodos activos de aprendizaje en clase sobre las explicaciones y las preguntas de los alumnos; o que los alumnos no dan prioridad o manifiestan rechazo concreto hacia ninguna materia del currículum; la dificultad que tienen los alumnos para mantener la atención a las explicaciones y estudio; o la apatía de los profesores ante las dificultades de comprensión de sus alumnos, entre otras. Si bien en este trabajo se ha optado por destacar sólo dos de esas apreciaciones: la dificultad que tienen los alumnos para mantener la atención a las explicaciones de sus profesores y en su estudio personal, lo que les lleva, casi inevitablemente, a distraerse, no captar las explicaciones y, por tanto, no comprender. De manera que, en el contexto del aula, la distracción de varios alumnos simultáneamente ocasiona una distorsión inadmisibile que impide un

adecuado desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, por tanto, a no aprender de manera adecuada. Por otro lado, se destaca, en los docentes, la desconsideración de una cierta apatía profesional de los profesores hacia el sentido y resultado positivo del aprendizaje de los alumnos, bien por falta de formación, bien, y con menor frecuencia, por no apreciar de manera positiva y en toda su plenitud la satisfacción que produce el desempeño de la actividad profesional.

Los resultados del análisis ha sorprendido tanto por la homogeneidad de las respuestas como por la generalización de las consideraciones de los profesores y los alumnos, y preocupa especialmente el desinterés o carencia de compromiso de muchos de los profesores encuestados por esforzarse en que los alumnos aprendan, situación que, de no ponerse una pronta solución, puede tener muy graves consecuencias en la formación de los ciudadanos de un futuro no muy lejano, porque

"cuanto más tiempo tarden los profesores en conocer los procesos psicológicos <procesos cognitivos del aprendizaje humano> de la enseñanza y del aprendizaje, la enseñanza sufrirá, sin duda, un estancamiento cada vez más grave, ya que la necesidad de evolución de nuestra sociedad exige la necesidad de hombres altamente educados" (Landsheere, 1997:139).

Asimismo, en las manifestaciones de los profesores subyacen otras realidades, a veces contradictorias, y no siempre explícitas, pero que son de gran importancia para comprender la nuda realidad del aula:

- Falta de confianza en su conocimiento de la materia, bien por una formación obsoleta o bien porque muchos profesores imparten una materia que no es de su especialidad .
- A la vez, exceso de confianza en su conocimiento, bien porque lo llevan impartiendo desde hace años o bien porque les aprobaron recientemente en la Facultad respectiva; y, en consecuencia, no dedican tiempo suficiente para preparar y adaptar el contenido para ser enseñado y aprendido por adolescentes.
- Convencimiento que la materia se aprende como la aprendieron ellos: escuchando informaciones de sus profesores, sin mediar preguntas espontáneas y dedicando horas personales a lo que ellos califican como estudio de libros de texto.
- Desconsideración de que los alumnos no están tan interesados por el contenido de la materia como ellos que, supuestamente, la eligieron y estudiaron durante cinco años; en tanto es natural que los alumnos muestren apatía o actitud negativa hacia su aprendizaje.
- Dificultades para resolver de manera positiva los problemas de disciplina o confrontaciones con los alumnos.
- Despreocupación por indagar sobre cómo se conforma el conocimiento de la temática que enseñan y las dificultades más frecuentes para su comprensión.

- Falta de apreciación de la relación que existe entre las frecuentes dificultades de comprensión y expresión oral y escrita, en la lengua materna; deficiencias de razonamiento esenciales como capacidad de analizar, relacionar, generalizar, entre otras; y las serias dificultades para comprender conceptos de cierta complejidad de las materias o asignaturas del currículo.
- Desmotivación por la actividad docente debida a distintas causas, entre las que destacan: dificultades de comunicación con adolescentes, descrédito social de la profesión docente que repercute en el aula, carencia de incentivos ante la tarea bien hecha o indiferencia administrativa ante la labor bien hecha, falta de ofertas de formación permanente de interés para los docentes y que puedan realizarse en horario lectivo, falta de disposición personal por la tarea de enseñar, entre otros motivos.

También ha resultado inquietante la generalizada incapacidad de los alumnos para mantener la atención durante cincuenta minutos, que es el tiempo normal de duración de un periodo lectivo, lo que justifica, sin desconsiderar otras causas, que no entiendan lo explicado en clase y que piensen que aprender es aburrido. Situaciones que les llevan a hablar entre ellos y a molestar, perturbando así la disciplina en el aula y llevándoles, inexorablemente, a obtener bajo rendimiento académico. El asunto es bastante complejo puesto que, al perturbarse el orden y el silencio en el aula, ambos necesarios para aprender, a los alumnos les resulta casi imposible y de manera espontánea, centrar la atención y entender las explicaciones de los profesores o el contenido de los libros de texto. Esta lamentable realidad es constatada y coincide con las frecuentes quejas de los profesores quienes manifiestan que los conocimientos de los alumnos, resultado de los aprendizajes escolares (valorados mediante exposiciones orales, ejercicios y actividades, cuadernos de clase, exámenes, entre otros), están llenos de incoherencias y faltas de sentido, como corresponde a sus intentos de memorización para salir del paso ante las exigencias del profesor, de manera que su conocimiento no es efectivo, a pesar de haber estado escolarizados doce años.

3. APUNTES PARA LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES.

Como se anticipó al principio, este trabajo incide en dos aspectos fundamentales en el aula: qué dificultades tienen los alumnos para comprender los contenidos académicos y qué tipo de interacciones se realizan entre profesores y alumnos para facilitar los aprendizajes; y desde ellas, brevemente, se irán realizando reflexiones y propuestas para la formación de los profesores.

Así pues, como se han identificado los mayores problemas, por parte de los profesores, en la dificultad para conseguir que los alumnos sigan sus explicaciones; y,

por parte de los alumnos, su incapacidad para mantener la atención en las explicaciones o estudio. Y como ambas cuestiones están imbricadas de manera inseparable en las interacciones de la clase, así se plantean en la exposición que de ellas se hace a continuación.

Con respecto a la primera dificultad mencionada, debe considerarse que la calidad de la enseñanza y del aprendizaje depende, en gran medida, de la claridad con la que se comunica y exige a los alumnos qué van a aprender, qué finalidad se pretende con ello y cómo puede obtenerse. Para esto, "la enseñanza debe facilitar el beneficio que supone comprender la vida, lo que equivale a decir comprometerse en ayudar a que los alumnos, desde el uso de lo que conocen y están conociendo, vayan conformando su propio bagaje cognitivo, que les permita seguir construyéndose como personas" (Macías, 2001: 597). En este sentido, es necesario que los profesores cuando pretendan que los alumnos aprendan un tema, se planteen si es más oportuno ocuparse, prioritariamente, de ofrecer informaciones sin más o realizar actividades y ejercicios de forma mecánica, cuando saben que los alumnos no han conseguido aún un cierto dominio en el uso de las capacidades básicas para utilizar esa información o realización de acciones de forma selectiva y, por tanto, no pueden mantener un comportamiento y control permanente (Luria, 1996: 7) que les lleve a conformar su conocimiento. Y cuando el pensamiento de los alumnos, de manera general, se basa aún, esencialmente, en intuiciones sobre los hechos, fenómenos e ideas, intuiciones que a pesar de ser incompletas, modificables y ambiguas; son la base indispensable para la formación de los conceptos, sobre los que elaborarán su conocimiento. Pero "la intuición no se puede conservar ni transmitir: en todo caso, las condiciones objetivas podrían presentarse a los demás, purificadas y esclarecidas, por medio de las artes figurativas y, de forma mucho más inmediata, mediante la poesía" (...), porque todo pensamiento original se produce en imágenes (Schopenhauer, 2005:104), imágenes, que constituyen la base de la comunicación personal no manifiesta, y "que <hacían> coincidentes al pensamiento y al lenguaje, que explican cada razón singularizada y la disponen para la comunicación mediante <un proceso singular en los seres humanos> denominado autoidiolecto -como lengua personal no válida para la comunicación- (...), función para lo que la razón debe ser educada, activada, para buscar explicaciones que den sentido a la pregunta y a lo preguntado: es decir, conocer más y mejor (González, 2000: 101, 2001). Todos estos procesos son el eje central de las interacciones educativas, en cuanto que "el profesor con su discurso y su actitud personal induce a aprender, mostrando maneras y motivos para que el alumno conecte <sus propias intuiciones> con las explicaciones y dando respuesta a sus interrogantes e intereses concretos (Macías, 2001: 601). De hecho, los alumnos realizan inferencias sobre la forma en que el profesor dispone y muestra los hechos, los agrupa, organiza, condensa y transforma (Bruner, 1980: 23-29), lo que supone que "las intuiciones suministran el contenido real de todo nuestro pensar y, allá donde faltan, no tenemos conceptos sino meras palabras"

(Schopenhauer, 2005:101), palabras que son imprescindibles en las aulas ya que hacen referencia a significados compartidos por el profesor y los alumnos y facilitan la comprensión profunda de los conceptos, las cosas y sus relaciones, hasta llegar a poseerlos al captar de ellos nuevos aspectos de las cosas, lo que, en definitiva, supone adquirir nuevos o matizar más completos conocimientos.

A la luz de estas afirmaciones parece evidente que la presentación por parte de los profesores de un cúmulo de informaciones, sin sentido para los alumnos, o de actividades carentes de significado para ellos, dificulta el mantener la atención, y los lleva a la distracción y al aburrimiento, que manifiestan volviendo la cabeza, el cuerpo, dejando su mesa o su silla, jugando con objetos o con el material de clase, teniendo contacto físico u ocular con otro alumno, dando respuestas inapropiadas a preguntas realizadas, emitiendo vocalizaciones no pertinentes, dibujando sobre su cuaderno o la mesa, desplazando su silla, etc. (Bouhon y Quaireau, 1999: 123).

Pero, no siempre, los profesores interpretan de forma ajustada lo que aparentemente ocurre en las aulas, sino que, con frecuencia, los comportamientos antes descritos no son interpretados como incapacidad de mantener la atención sino como falta de disciplina, de respeto o ganas de molestar y, en otras ocasiones, identifican como rendimiento favorable el hecho de que los alumnos repitan el tema o la tarea de manera automatizada y lo reproduzcan, de manera mecánicamente correcta, aunque no las hayan entendido; es decir, sin que se haya producido aprendizaje, ni haber adquirido o ampliado su conocimiento. Más, los alumnos con retraso escolar significativo, ni siquiera consiguen automatizar la reproducción de temáticas aprendidas de forma memorísticas y mucho menos pueden adquirir, y asimilar conceptos básicos por falta de control e inhibición necesaria para ignorar la información no pertinente en un tema o situación concreta, puesto que también tienen dificultades para seleccionar información relevante en la realización de una tarea (Ribot, 1989: 116).

Y sin embargo, las tareas escolares exigen además de atención, esfuerzo continuado por parte del alumno, pero también del profesor, antes de ofrecer un conjunto de informaciones en forma de tema o lección, debe asegurarse que los alumnos son capaces de formarse una idea de lo que se está explicando (primeras intuiciones) y pueden utilizar esa información en forma de destrezas como la comparación, la clasificación, la inferencia, la generalización, entre otros procesos básicos. Este apropiamiento por parte de los alumnos de lo explicado en clase exige de situaciones comunicativas en las que ellos tengan oportunidades de apreciar, de forma explícita, cómo se está llevando a cabo esa comprensión; de esta manera, al confirmar el resultado obtenido, el docente les refuerza el interés, les ayuda a poner más atención y el aprendizaje es más eficaz.

La segunda cuestión aludida, hace referencia a las dificultades que tienen los alumnos para mantener la atención en las explicaciones de sus profesores o durante su estudio personal. Ahora bien, como la atención es una capacidad esencial que dispone a la persona para aprender y adquirir conocimientos, las bases de su funciona-

miento deberían saberlas los profesores, y así podrían contrarrestar, por lo menos en parte, la facilidad de distracción de los alumnos. En este sentido, y de forma sintética, podría decirse que durante su desarrollo las personas muestran distintas manifestaciones en el uso funcional de la atención. Así, Butteworth y Cochran, 1980, consideran que el niño sobre el primer año de vida muestra una "atención conjunta", y Miller (1999) manifiesta que los niños entre 10 y 11 años muestran una "atención dividida", al ser capaces de destacar la información pertinente para explorar eficaz y rápidamente un entorno visual o auditivo. Durante el periodo de edad entre los 12 y los 18 años el joven muestra una "actitud centrada o selectiva" respecto a informaciones auditivas o visuales (Pearson y Laune: 1990).

En resumen, se podría decir que la atención es entendida como "el proceso selectivo de la información, la consolidación de programas de acción elegibles y el mantenimiento de un control permanente sobre el curso de los mismos" (Luria, 1986: 7), que se activa mediante mecanismos neurofisiológicos del córtex. Entre los factores que determinan la atención humana están los estímulos externos -según la intensidad o fuerza- y los concernientes a la actividad propia de la persona - entre los que se encuentra el interés que puede despertar para ella una situación por su novedad- (Ibídem: 10). De manera que los factores externos influyen en el sentido y amplitud de la atención, mientras que los internos determinan el foco de esa atención en torno al cual la persona centra su interés y muestra un tipo u otro de disposición o actitud ante la situación o tarea.

En el aula, los estímulos externos están en las condiciones en las que se desenvuelven las interacciones y dependen tanto del profesor como de los alumnos, mientras que las condiciones internas están en dependencia de cada singularidad del sujeto que aprende, en íntima conexión con el conocimiento precedente. De modo que cuando un tema es de interés hace que todas las señales sean dominantes, a la vez que inhibe las marginales que no tienen que ver con la inquietud de la persona (Ibídem:12); esto es realmente importante para la tarea docente, puesto que la actitud selectiva del ser humano puede ser modificada y regulada a través de procesos de actividad de la atención mediante instrucciones verbales que constituyen uno de los hechos esenciales de la base fisiológica de las formas superiores del comportamiento humano. Así, mantener la atención exige al alumno mantener una situación de vigilancia, concentración (Boujon y Quaireau: 1999:10), requisitos ambos que pueden ser adquiridos por los alumnos si el tema o circunstancia es de interés para ellos. Esto supone que el profesor puede mantener constante la actividad atenta del alumno mediante señalización verbal, para ello basta con sugerir al alumno que observe el cambio, atractivo o de utilidad que producen en ellos los estímulos <contenidos educativos> presentados de forma que el alumno logre una primera captación intuitiva de la idea, para su posterior proceso de asimilación proceso en el que será ayudado por esa observación guiada y que se refuerza por las experiencias -actividades y ejercicios- bien secuenciadas. Así, y partiendo de los contenidos explica-

dos y relacionados en la exposición del profesor, el alumno adquiere, completa y modifica conceptos básicos mediante la organización, coherencia y sistematización de las informaciones ofrecidas que, durante estos procesos, van conformando el conocimiento del alumno, hasta estar en disposición de aplicar, utilizar, generalizar y transferir lo aprendido a distintos contextos y situaciones. En conclusión, la atención y la comprensión de los alumnos y las formas de enseñar de los profesores son aspectos no separables en la realidad de las aulas y dependen, en gran medida, de si los contenidos seleccionados tienen realmente importancia desde la comprensión de la realidad en la que se desenvuelve el alumno.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. (1980). *Investigación sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid. Pablo del Río.
- BOUJON, CH. Y QUAIREAU, CH. (1999): *Atención, aprendizaje y rendimiento escolar*. Madrid. Narcea.
- SCHOPENHAUER, A. (2005). *El mundo como voluntad y representación II*. Madrid. Trotta.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona. Piados/MEC.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencias docente y éxito escolar*. Madrid. La Muralla, SA.
- GONZÁLEZ, F.E. (2000). *Investigación y actividad educativa. Una concreción a la diversidad social y cultural*. Profesorado. Vol. 4. Nº 1 (pp.97-131). Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ, F.E. (2001). *En torno a los fundamentos de la actividad educativa. Apuntes de clase*. Universidad Complutense de Madrid.
- GONZÁLEZ, FE. Y MACÍAS, E. (2004). *En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. Revista Complutense de Educación*. Vol.15. Nº 1 (pp.301-336).
- LANDSHEERE, G. (1997). *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*. Madrid. Santillana/Aula XXI.
- LURIA, A. R. (1986): *Atención y Memoria*. 3ª edición. Barcelona. Martínez Roca.
- MACÍAS, E. (2001). *Persona y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del conocimiento*. Revista Complutense de Educación. Vol. 12,N1 2 (pp.595-621).
- POSTIC, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. 2ª ed. Madrid. Morata.
- RIBOT, T. (1988): *La atención*. París. Félix Alcan.
- ROS, M. Y otros (1989). *Interacción didáctica en la enseñanza secundaria*. Madrid. CIDE/MEC.