



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

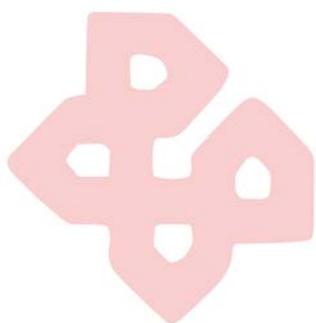
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/10/2010

Fecha de aceptación 04/05/2011

LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Learning quality in Secondary Education



Enrique Bono Santos

Universidad de Huelva: Dpto. de Educación

Resumen:

Se defiende la hipótesis de que hoy es muy deficiente el nivel de calidad del aprendizaje real que consiguen la mayoría de las alumnas y alumnos de toda la Secundaria y últimos cursos de Primaria. Calidad difícil de evaluar (Litwin, 1998) pero implica que lo que enseñamos, independientemente de que se "apruebe" o no, se transforme en un aprendizaje eficaz, aplicable, mantenido en el tiempo, personalmente reconstruido, y de esta manera desarrolle y amplíe el espacio cognitivo así como enriquezca las capacidades intelectuales de todos nuestros alumnos y alumnas. Esta mejora de calidad está siendo demandada por la sociedad del conocimiento, por los receptores laborales y académicos de nuestro alumnado, así como por bastantes profesores, directivos e inspectores de nuestros Institutos de Secundaria. Se justifica que el aceptar esta realidad por parte del profesorado es el primer paso para cualquier innovación de la enseñanza.

Palabras clave: calidad del aprendizaje, innovación de la Secundaria, evaluación real, Estrategias de Aprendizaje.

Abstract:

It is widely extended the hypothesis that the current level of real learning obtained by Secondary and last years of Primary Education students is quite deficient. Quality is difficult to be evaluated but it implies that what we teach, despite passing exams or not, has to be transformed in a effective, applicable, maintained and personally reconstructed learning, developing and broadening their cognitive space and enriching students' intellectual capacity. This quality improvement is currently demanded by the knowledge society and the academic and professional receptors of our students, as well as teachers and inspectors in Secondary Schools. Therefore, it is essential teachers' acceptance of the current situation as the first step to facilitate any type of innovation in Education.

Key words: learning quality, innovation in Secondary Education, real evaluation, learning strategies.

1. Introducción. La calidad del aprendizaje

En todos los tiempos todos los docentes nos hemos preguntado por la calidad de nuestro trabajo escolar, al intentar que nuestros alumnos y alumnas aprendieran actitudes, habilidades, y nuevos conocimientos. Quizás cada vez más estamos haciendo mayor hincapié en estos últimos. Y claro está, la mayor satisfacción como profesores era que los aprendieran. Pero acaso ha sido más dificultoso y complicado el poder valorar si los aprendían correctamente, si los integraban con calidad, es decir si los aprendían realmente.

Muchos nos hemos preguntado qué era eso de aprender bien y, algunos a veces, hemos confundido el aprender con el simplemente “retener” mecánicamente lo que intentábamos enseñarle. Hoy son ya muy pocos los profesores que identifican *lo que aprenden* con *lo que les enseñamos*. Pero ¿se ha hecho una revisión profunda sobre si el aprendizaje actual de lo que enseñamos ha sido eficaz, aplicable, mantenido en el tiempo, personalmente reconstruido; si ha desarrollado y ampliado el espacio cognitivo y enriquecido las capacidades intelectuales de los jóvenes..., es decir si ha sido de calidad suficiente?

Ciertamente la sociedad actual nos está exigiendo, más que en épocas anteriores, mayor autenticidad de los aprendizajes, o al menos “otra calidad” distinta, cada vez de más profundidad (Morin, 2004 y 2005); históricamente la exigencia de calidad ha ido evolucionando en los últimos siglos. Por todo lo cual habrá que revisar, año tras año, generación tras generación, si realmente nuestras alumnas y alumnos aprenden hoy lo que queremos enseñarles; cómo lo aprenden y sobre todo qué es eso de aprender con calidad. Porque sería lamentable que descubriéramos que estábamos perdiendo el tiempo, que despilfarramos nuestros esfuerzos y el de nuestros jóvenes, ya que el fin último de nuestra tarea es que aprendan de verdad. Incluso podíamos estar engañándonos a nosotros mismos, creyendo que aprendían todo lo que les “enseñábamos”.

El objetivo del presente trabajo es preguntarnos *si realmente se aprende* con suficiente calidad, sobre todo al finalizar la Enseñanza Primaria y en toda la Secundaria; y en su caso analizar después *por qué no se aprende*, limitándonos fundamentalmente al ámbito cognitivo; así mismo abordar si el conocimiento de *los procesos y Estrategias de Aprendizaje*, su mayor desarrollo en el alumnado y su uso tanto en el estudio como en las aula, va a mejorar la calidad y puede suponer un avance en el desarrollo de los jóvenes en su oficio de aprender.

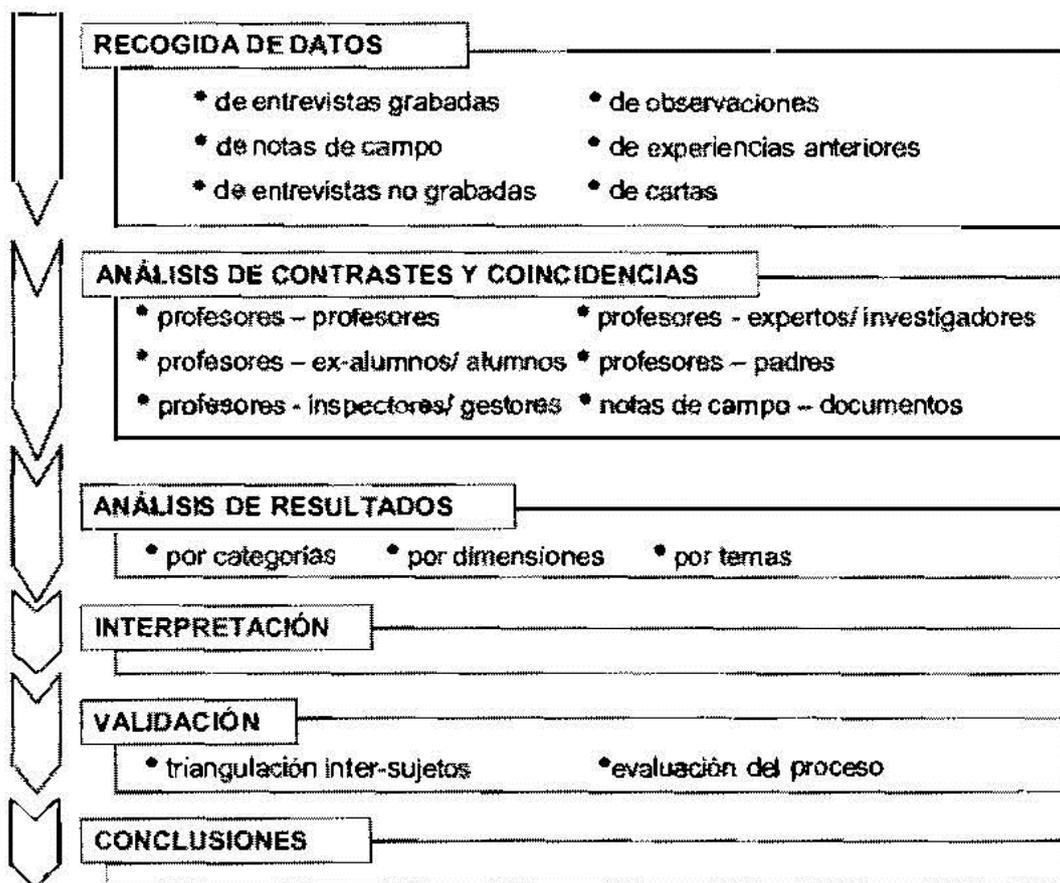
2. La investigación

La investigación, de la que se extrae este artículo (Bono, 2010), se enmarca en el Paradigma Cualitativo, para conocer y descubrir los factores organizativos que favorecen la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, que le llamamos convergentes o aquellos, que por el contrario divergen o dificultan la atención docente para aprender a aprender en nuestros Institutos.

La investigación se ha realizado sobre la Organización Escolar de los IES públicos y concertados así como sobre sus actores: estudiantes, familias, responsables de AMPA, inspectores, funcionarios de la política educativa y algunos expertos, pero fundamentalmente sus profesores y profesoras. El ámbito de estudio ha sido la Comunidad Autónoma Andaluza, y muy intensamente en la provincia de Huelva.

La selección de los entrevistados, se hizo "en cascada" a partir de un pequeño grupo que previamente había demostrado experiencia e interés por la renovación de la Secundaria; alguna colaboración probada con estos temas o habla participado en ponencias, o en debates sobre innovación docente. En total se realizaron sesenta entrevistas: 4 entrevistas grupales y 56 entrevistas individuales en profundidad.

Figura 1. Esquema general del proceso de la investigación



No he seguido un "método" específico, sino un proceso de bola de nieve y cascada de profundización en la que constantemente se iba enfrentando los datos primarios (fruto de la documentación y que desde mi experiencia había descubierto, con los que iban apareciendo en el trabajo de campo durante la investigación. La figura 1 sintetiza el proceso.

El análisis se ha realizado por lo que hoy se conoce como Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967). Hemos descubierto el saber práctico de los informantes y generado teorías, siguiendo la comparación constante y las relaciones entre todos los datos, observaciones y opiniones diversas de la propia investigación, entre ellos y con los de las fuentes de documentación académica. El proceso de generación de hipótesis explicativas (ver figura 2) se integraba nuevamente en el circuito de profundización comprensiva hasta validarlo o reformarlo.



Figura 2. Proceso de generación de hipótesis explicativas

3. Realmente ¿se aprende?

Mi hipótesis es que hoy y aquí, es muy *deficiente el nivel de calidad del aprendizaje real que consigue actualmente el alumnado*, al margen de sus causas extraescolares y de sus consecuencias dramáticas: abandono escolar; clima de malestar en las aulas; paso a cada nivel superior sin preparación básica anterior -que recuerda las retenciones del tráfico-; desmotivación del profesorado; búsqueda exclusiva del “aprobado” o el “título” por encima de su preparación de calidad -actitud no solo del alumnado sino de sus padres-; el consecuente bajo nivel de calidad de las Universidades; etc. Pretendo a continuación defender y justificar dicha hipótesis.

El discutido Informe Pisa, que pone en entredicho el conocimiento conseguido en algunas de las áreas académicas a los 15 años, al menos nos ha hecho reflexionar sobre el déficit de calidad en la mayoría de los países analizados. Independientemente de la validez interna de sus evaluaciones y de la finalidad de la misma, respecto a la situación española hay una realidad que tiene que ver con la solidez del aprendizaje de nuestras alumnas y alumnos. No nos excusa de esta realidad el hecho de que esta falta de fortaleza de los aprendizajes también aparezca en la mayoría de los países evaluados. Ni tampoco nuestro bajo nivel social-económico-cultural. Ni que detrayendo estadísticamente nuestro nivel aplicando el ESEC (estatus social, económico y cultural) estemos en el promedio de la OCDE y a la altura de Alemania, Reino Unido y Francia, avanzando 10 puntos en el ranking Pisa (en Andalucía avanzaríamos 21 puestos). Ni siquiera que hayamos terminado en los primeros 15 años de democracia con nuestro analfabetismo y en los siguientes 20 años con la exclusión social en nuestras escuelas e institutos (Esteve, 2003).

Ninguno de los datos anteriores nos justifica que el aprendizaje real que consiguen nuestros escolares hoy sea muy deficiente (INCE, 2001; INCE, 2002). Ahí están algunos datos de nuestro país: la cuarta parte se encuentran a esa edad en el nivel más bajo y menos de una décima parte en los niveles superiores (el 23 % en el nivel "1" y el 8 % en el nivel "5" y "6" respectivamente); una tercera parte de los alumnos y alumnas (el 30%) abandonan la escuela antes de terminar sus estudios obligatorios. En Primaria el 40% terminan sin alcanzar los conocimientos mínimos requeridos (el 32 % en Conocimientos del Medio; el 35 % en Lengua; llegando al 43 % en matemáticas). Los deficientes resultados del referido informe Pisa, (OCDE, 2005 y 2006; MEC, 2003, 2007a y 2007b) no han mejorado en las cuatro evaluaciones realizadas en el 2000, 2003, 2006 ni al parecer en la última del 2009 . Pero al menos nos han obligado a reflexionar. De paso tendremos que aprender de Pisa un sistema de evaluación de más calidad que el que se sigue manteniendo en la mayoría de nuestras escuelas, institutos y universidades, al menos para no confundir "calificaciones de conocimientos" con aprendizajes sólidos de los mismos.

La Agencia Andaluza de Evaluación ha realizado recientemente Pruebas de Diagnóstico en el curso anterior y en este 2009-2010, (Junta de Andalucía, 2010) y aunque aún no han sido suficientemente analizadas ni validadas, por los pocos datos que la Administración educativa ha informado, han mejorado ligeramente los alumnos y alumnas de Primaria y bajado los de 4º de Secundaria, siguiendo una similitud con los años anteriormente evaluados. Informan que el 27% de los estudiantes siguen en los niveles más bajos, el nivel 1 ó 2.

Estas y otras circunstancias semejantes han sido nuevas fuentes de análisis y reflexión de bastantes profesores de primaria, ESO y Bachillerato que llegaban a la honesta opinión de que no aprenden lo que intentamos enseñarles. Resalto dos opiniones de los compañeros: "*no es tan infrecuente que justifiquemos nuestro buen trabajo con unos exámenes brillantes*", o acaso aquella no exagerada de que los chicos "*aprueban pero no aprenden*", como concluían en casi todas las entrevistas en profundidad que tuve con los docentes de Secundaria. (Transcripciones de Entrevistas en Bono, 2010)

Por otro lado es lamentable y significativo que se mantenga el tópico de culpabilizar solo de esta situación a los niveles anteriores, a las dificultades administrativas, familiares, curriculares, etc., en vez de reconocer que la mayor causa de este arrastre de fracasos es el superficial aprendizaje que desarrolla nuestro alumnado en todos los niveles. Un viejo profesor de Secundaria me decía:

"cuando decimos una y otra vez que no hay derecho a cómo nos llegan los chicos de Primaria, el subconsciente nos está ocultando y delatando lo mal que van a salir de nuestras manos hacia la Universidad" (entrevista Vp.)

Si en general se aprende mal, a pesar del gran esfuerzo que realizamos la inmensa mayoría de los profesores ¿habrá que cambiar el método de enseñanza que está más generalizado?

Ante estas afirmaciones, a veces cargada de cierta autorreflexión, ¿tendremos que buscar instrumentos para un mejor aprendizaje?. ¿Habrá que proporcionar a nuestros alumnos y alumnas nuevas herramientas en su oficio de aprender?

También los profesores de la Universidad de Huelva, como receptores directos del alumnado de Secundaria, mostraron esta deficiencia de calidad en los aprendizajes. En un trabajo semicualitativo sobre "*Niveles de desarrollo de las Estrategias cognitivas de los alumnos al ingresar en la Universidad*", (Bono, 2010), concluyeron que este desarrollo era

"muy deficiente" e impedía "seguir aprendiendo" en más del 50% de los nuevos universitarios. Curiosamente en este trabajo destacan entre sus opiniones libres "la discordancia entre las calificaciones que acreditan al ingresar en la Universidad y el aprendizaje real, con frecuencia opuestos"; así también entre sus propuestas sugieren "analizar el contraste entre el exceso de contenidos programados en la Enseñanza Secundaria y la falta de aprendizajes básicos bien aprendidos". Estas opiniones de los profesores de la Universidad de Huelva la he visto repetida en docentes de otras universidades de Andalucía, Madrid y Cataluña.

Los mismos jóvenes lo expresaban al llegar a la Universidad y ellos mismos reconocían que "no habían aprendido lo que habían aprobado" y encontraban algunas de las causas: "nunca me enseñaron a estudiar". Al indagar cómo estudiaban me repetían que... "para aprobar me bastaba memorizar los apuntes, ¿para qué hacer otras cosas...". Al solicitarles que identificaran a los profesores que intentaban enseñarles a aprender bien, o que solicitaban en el aula su opinión sobre un tema o la creación personal de un esquema, actividades de reflexión o relación, etc. encontré un silencio significativo de todo el auditorio. Salvo uno que dijo: "sí, yo tuve a uno que nos lo pedía con frecuencia estas cosas; es que era un profesor muy raro!". Expresaban simplemente lo inútil que habían sido sus colegios e institutos, al menos "para entender con normalidad a los 'cátedros' de mi Facultad (...) éstos nos examinaban de cosas anteriores para dejarnos en el ridículo de que no habíamos aprendido lo que ya habíamos aprobado". La Universidad aparecía para muchos de los más "brillantes" como la sorpresa y descubrimiento de que "no sabíamos lo que creíamos haber aprendido tan bien" (Bono, 2010). Pero la masa mayoritaria estaba tan convencida de que no habían aprendido, que sus colegios e institutos lo percibían como entidades que estaban allí simplemente para aprobar o suspender, es decir para pasar o no a la Universidad.

En aquellos debates con los nuevos universitarios de unas seis titulaciones, me hicieron pensar que algunos de aquellos futuros historiadores, filósofos o biólogos, posiblemente irían a terminar en los claustros de algún Instituto. Yo me preguntaba: ¿cambiarán aquellas críticas a sus anteriores colegios por una decisión firme de innovar la Enseñanza Secundaria... consiguiendo un aprendizaje real en sus futuros Institutos? ¿Investigarán otras didácticas distintas de aquellas que criticaban tan agriamente? y sobre todo ¿Les enseñarán a aprender?.

Por último, semejantes opiniones las encontré también entre los propios chicos y chicas de los Institutos y colegios. En una "Experiencia Extraescolar para enseñar a aprender", encontré cómo sus reflexiones denotaban que ellos mismos estaban viviendo en este clima escolar de inutilidad del aprendizaje que estaban recibiendo. Incluso percibí en aquellos alumnos y alumnas de 13 o 15 años, una fuerte resistencia a cambiar el hábito adquirido de este aprendizaje superficial: "enseñanos a aprobar los exámenes lo antes posible y déjate de tantas Estrategias de Aprendizaje" (Bono, 2010, anexo 1 y 3). Habían aceptado e interiorizado nuestra dramática microcultura tradicional de una enseñanza que hoy ya no les sirve. ¿Tendríamos que preguntarnos si es correcta mi hipótesis de que "el aprender bien genera el deseo de saber, por encima de aprobar, pasar y sobrevivir en este oficio de aprender"?

Entre la profusión de "academias" privadas que pagan los padres de muchos alumnos y alumnas de nuestros colegios e institutos españoles, nunca encontré ninguna que se dedicaran especialmente a enseñar a aprender, sino más bien a que "pasaran" los exámenes que habían suspendido. Un director de una de estas "academias" me justificaba con dolor que si tuvieran que enseñarles a estudiar y aprender tendrían que cerrar el negocio. Y sé de

muchos de sus profesores que desearían dedicarse a esta noble función específica de romper con este círculo vicioso de tantos jóvenes.

Igualmente esta falta de calidad del aprendizaje lo intenté demostrar en mi trabajo de campo por observación participante en un Instituto de la provincia de Huelva (Bono, 2010, anexo 3). Allí pude convivir con algunos profesores que con un esfuerzo inhumano intentaban enseñar a aprender bien, superando su soledad e incompreensión, su aislamiento e incluso su reconocida falta de preparación psicopedagógica. Pude demostrar que las causas eran organizativas, sin embargo encontré muchos compañeros que no habían percibido esta necesidad de innovar radicalmente el aprendizaje de su alumnado; fue ya en el análisis reflexivo que tuve con ellos en nuestras largas “entrevistas en profundidad”, cuando la mayoría aceptó esta volatilización de los aprendizajes.

Por otro lado, ya fuera de estos ámbitos académicos, esta demanda de un aprendizaje real y el saber aprender lo he encontrado en otros receptores de nuestro alumnado. Me refiero al mundo del trabajo, de instituciones de servicios públicos y empresas de todo tipo, que solicitan de nuestras Enseñanzas Medias y superiores, como formadora de sus futuros funcionarios, técnicos y trabajadores, una enseñanza distinta y sobre todo un aprendizaje de más calidad que necesitaban y no recibían.

Ya desde hace unos veinte años, en la mayoría de los países se criticaba que al salir de la Secundaria la quinta parte de los jóvenes de la OCDE se encontraban sin las competencias, ni las calificaciones necesarias (OCDE, 1994). Y en los siete países mas aventajados económicamente un tercio de los adultos tienen capacidad lectora y rendimiento en matemáticas menores a los requeridos para obtener un empleo según la Oficina de Estudios de Canadá, (Ontario Ministry of Education and Training, 1995).

Acaso los que hacemos una crítica a los intereses puramente mercantilistas de estas instituciones, olvidamos que no solo quieren el rendimiento inmediato o el puro lucro neocapitalista que estamos viviendo, sino que por muchos motivos necesitan hoy trabajadores con un aprendizaje distinto y de más calidad que el que acreditan sus curriculums académicos, aunque hagan hincapié en la repercusión que está teniendo esta falta de formación en la producción de sus empresas e incluso en el bajo PIB del país. Los técnicos y trabajadores no estaban preparados; no habían aprendido en sus escuelas y colegios, las bases cognitivas para un trabajo de calidad. ¿Qué habían aprendido en esos 15 o 20 años de escolarización? y sobre todo ¿por qué ese volátil y superficial aprendizaje?

Fueron sorprendentes las opiniones de altos técnicos y expertos de grandes instituciones públicas y privadas de la Industria y los Servicios, que tuvieron a propuesta de la futura Universidad de Huelva el año de su pre-fundación, respecto a qué tipo de graduados demandaban de la nueva Institución. Queríamos que nos dijeran “*que tipo de profesionales medios y superiores necesitaban de la futura Universidad*”. De las actas de aquellas Jornadas y apuntes que tomamos de sus críticas al tipo de trabajadores que les llegaban y de sus propuestas para el futuro retuve algunas notas significativas:

Llamó la atención de todos los presentes el que no nos demandaban más conocimientos sino personas con habilidades de adaptabilidad, con capacidades de creación, y agilidad en la toma de decisiones, solución de problemas de cualquier tipo, pero sobre todo “*con capacidad para el aprendizaje de conocimientos nuevos, imposibles de preverlos en los colegios*”. Trabajadores y técnicos que sepan aprender, con un desarrollo mayor de su

inteligencia y de su sentido común que no le proporciona la sociedad actual tan poco cultivada, pero acaso tampoco ni las escuelas ni las Universidades:

“No enseñarles tantos conocimientos técnicos..., dejadnos que se lo enseñemos nosotros”, repetían unos y otros. “Que... la cantidad abrumadora de información que les dais hasta ahora se transforme en algo más sencillo: en conocimientos bien aprendidos para que les sirvan en su futuro,... aunque sean pocos” (Bono, 2010, memorandos, anexo 3).

Pero en el fondo lo que se desprendía de sus discursos era una crítica a una enseñanza que ya no servía porque como confesó un alto dirigente empresarial:

“realmente no se aprendía o se aprendía etéreamente, fugazmente, es decir para nada, porque no servía ni para desarrollar sus mentes, ni para seguir aprendiendo, ni para mejorar sus vidas, ni sus trabajos ni tampoco la estructura social” (ibid.).

¿No habría que aceptar estas realidades laborales o empresariales, aunque tuviéramos que aparcar nuestra crítica ideológica al neocapitalismo que nos envuelve tan ferozmente? ¿No habría algo más previo, más profundo que un necesario cambio de contenidos o una deficiente Formación Profesional..., como es esto de “aprender bien”?

Por último son también los expertos teóricos españoles y extranjeros los que afirman que hoy no se aprende con calidad suficiente, es decir, en sentido lato, que no se aprende. Así se desprende de sus propias propuestas para cambiar la Enseñanza Secundaria (Marchesi y Martín, 2002; Escudero, 2002; Alanis, 2003; Monereo y Pozo, 2005; Domingo Segovia, 2006) , ya que todos parten de que no se está consiguiendo un “aprendizaje de calidad” :

Entre todas las propuestas *“a modo de aviso a navegantes por las aguas turbias del cambio (...) se han mejorado relaciones micropolíticas y profesionales, pero se ha descuidado bastante que el objetivo último es el buen aprendizaje de todos los estudiantes”* (Domingo, 2006, 104).

El problema de “enseñar y no aprender” es universal. Así entre los expertos extranjeros, también se insiste en las deficiencias del aprendizaje actual, por lo que hay que cambiar la enseñanza hacia su verdadero sentido, el aprender, pero hacia otro aprendizaje de más calidad. (Darling-Hammond, 2001).

Hopkins (2000) se refiere a la poca capacidad de los aprendices actuales para hacer aprendizajes significativos y desarrollar habilidades metacognitivas.

Críticas semejantes del actual aprendizaje real, se encuentra en otros muchos autores (Hargreaves, et al., 1998 y 2002; Acevedo, 2000; Morin, 2004; Postman, 1999; Gardner, 2002 y 2005; Akiyama, 2004)

La conclusión general que extraigo, no solo de los expertos citados sino también de alumnos, ex-alumnos, inspectores y profesores de IES y colegios, así como de los receptores académicos y laborales de nuestros egresados, es que *no se aprende con la calidad que demandan las necesidades de los ciudadanos de hoy y de un futuro inmediato.*

Pero además existen otras dos razones para esta revisión sobre el aprendizaje real para que consiga su máxima calidad, sea cual sea el nivel actual de desarrollo: una, que conseguir la *máxima calidad posible* en cada joven es nuestra razón de ser y de hacer como docentes; y otra, que conseguir un aprendizaje sólido, profundo, utilizable en el tiempo, lo convierte en *la raíz de cualquier innovación* del sistema educativo actual.

Existe un cambio sociológico que justifica la crisis de identidad profesional y la consecuente necesidad de esta innovación. Hay que revisar la historia de nuestras escuelas y colegios para comprender la evolución del cambio generacional de sus actores y muy especialmente el cambio de percepción de sus profesores sobre el aprendizaje real de su alumnado.

4. La aceptación de esta deficiencia de calidad por parte del profesorado

Esta exigencia de mayor calidad del aprendizaje es relativamente nueva: los maestros de hace 50 años sabían que los conocimientos que alcanzaban la mayoría de sus alumnos les permitía cubrir las necesidades de vida y trabajo que se exigían en aquella época; y los profesores de aquel bachillerato enseñaban suficientemente para que sus minoritarios alumnos pudieran aprender en la Universidad; unos y otros percibían que su enseñanza era suficiente; acaso su preocupación estribaba más en extender el número de contenidos que la profundidad de su aprendizaje. Sin embargo hoy la “sociedad del conocimiento” demanda unos aprendizajes de más calidad y una enseñanza distinta, para todos los ciudadanos y en todos los niveles de simpleza o complejidad laboral, aunque acaso no ha llegado a los claustros ese cambio necesario de nuestra conciencia colectiva.

No obstante otros hechos están cambiando nuestra percepción sobre el aprendizaje real y consecuentemente nuevas demandas didácticas. El aluvión de información que recibe hoy nuestro alumnado, así como la facilidad de su accesibilidad técnica, acaso está llevándonos a poner más el acento en valorar si realmente están aprendiendo algo.

Porque aunque son muchas las causas que confluyen en esta deficiente calidad del aprendizaje actual, muchas de ellas no estrictamente académicas, es un hecho real que algo tiene que ver con la forma de la enseñanza actual. Pero acaso lo primero, lo previo, lo más imprescindible para esta innovación es tener la percepción de esta insuficiencia del aprendizaje por parte del profesorado.

Hay un hecho en nuestro trabajo cotidiano, más bien fortuito, que está facilitando el cambio de visión del profesorado o al menos a reflexionar sobre el tema de la eficacia de nuestra enseñanza: se trata de la simple circunstancia organizativa actual de los niveles medios y superiores, que está dando lugar a que muchos profesores nos veamos obligados a volver a tener como alumnos de bachillerato a los mismos jóvenes que habíamos enseñado, evaluado y aprobado en la ESO o en cursos anteriores. Esta circunstancia está dando lugar a descubrir, a veces sorprendentemente, que nuestra enseñanza personal anterior había sido deficiente o al menos que habían generado un aprendizaje de poca calidad incluso en alumnos “brillantes”; deficiencia esta que no solo les impedía “recuperar” los contenidos enseñados, sino sobre todo les impedía aprender bien otros conocimientos nuevos: entenderlos, relacionarlos con los anteriores que creíamos bien aprendidos y bien calificados por nosotros mismos, o simplemente les impedía poder aplicar lo supuestamente aprendido. Este hecho puntual está haciéndonos reflexionar si realmente aprenden. Yo tuve una auténtica catarsis con mi experiencia profesoral en un master con alumnos y alumnas que yo en el Grado había evaluado con altas calificaciones.

Tenemos que pasar de la secuencia escolar del “informo-explico-estudian-retienen-examino-aprueban” a otra del “enseño conocimientos enseñándoles a aprenderlos-los estudian con Estrategias de aprendizaje-los aprenden eficazmente- evalúo sus nuevos conocimientos y la calidad real de su aprendizaje”. Y esta mejor calidad, “la mayor calidad

posible " para el listo y la brillante, para la torpe y el repetidor, para el pobre y la pija, para el marroquí y la católica, para el violento y la sumisa, para todos y todas revueltos, también aprendiendo a aprender unos de otros.

Reflexionando sobre esta innovación y aquellas otras circunstancias descritas nos pueden ir cambiando nuestras creencias y percepciones y es lo más necesario para cualquier innovación; en nuestro caso lo primero es que los profesores nos convenzamos de que "nuestros alumnos realmente no aprenden de verdad". A partir de ahí y no después, se podrá emprender todo un proyecto de renovación de la Enseñanza Secundaria: una nueva organización curricular, la enseñanza en equipo, la formación inicial de todos los futuros docentes, la autonomía de los centros, etc., etc.

5. El cambio social demanda un aprendizaje de más calidad

Todos los estudiosos están de acuerdo en que el mundo de mañana será radicalmente distinto, entre otras cosas por el cambio vertiginoso de la técnica y la ciencia, pero también de la propia sociedad, necesitando ciudadanos con un desarrollo mayor para crear, para aprender cosas nuevas, de reflexión más holística y toma de decisiones desde visiones más amplias y complejas. Metas ciudadanas y sociales que requieren un aprendizaje de más calidad, que elevará el nivel cultural y crítico de unos jóvenes ciudadanos que descubran su estado de manipulación actual y se responsabilicen más democráticamente.

Desde el mundo del trabajo, ya hicimos referencia a las demandas que nos hacían a los educadores y las opiniones de expertos laborales:

"la falta de producción de sus instituciones y del PIB español estaba relacionado con la incapacidad de los trabajadores actuales para tomar decisiones, para los cambios técnicos tan rápidos, su pobre adaptabilidad y sobre todo su incapacidad para el aprendizaje de conocimientos nuevos, ciertamente inesperados poco relacionado con el tipo de enseñanza y conocimientos que traen los nuevos trabajadores". Al preguntarles por sus propuestas concretas aseguraban: "en el fondo hoy necesitamos más bien desarrollo personal que conocimientos técnicos" (Bono, 2010, memorandos, anexo 3).

Pero el fracaso o debilidad del aprendizaje del alumnado actual requiere que el profesorado actual profundice mucho más en los procesos de aprendizaje y se esfuerce en conocer, investigar y utilizar nuevas Estrategias de Aprendizaje que al integrarlas los alumnos en su oficio de aprender, genere más calidad de lo que enseñamos.

6. Conclusión

En general se puede afirmar que hoy no se aprende con una calidad mínima. El aprender con calidad requiere saber aprender bien y esto hoy es novedoso, requiere cambios educativos que no caben en los paradigmas actuales (Beltrán, 1996; Pardo, 2004). Y "*este nuevo paradigma está demandando una nueva teoría del conocimiento y del pensamiento*" (Morin, 2005). Requerimiento éste que implica no solo a la Didáctica General y a las Didácticas especiales, sino a un cambio en la formación, docencia y trabajo colegiado del profesorado; a los currículums actuales y a toda la organización de las Enseñanzas medias. Y creo no exagerar cuando hemos afirmado, que esta innovación comienza en un "nuevo aprendizaje de más calidad y termina implicando a todo el Sistema Educativo", ya que

queremos ahondar en las áreas más profundas de las capacidades intelectuales de nuestras alumnas y alumnos.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, J. (2000). *O Ensino Secundario na Europa*. Porto: Ed. Asa.
- Akiyama, J (2004). *Un espectáculo matemático*. Conferencia en el Museo de las Ciencias de La Fundación La Caixa. Alcobendas, Madrid: 23 de marzo de 2004
- Alanís, L., (Coord.) (2003). *Debate sobre la Eso: Luces y Sombras de una Etapa Educativa*. Madrid: Akal.
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao: mensajero.
- Bolívar, A., Gallego, M^a J., León, M^a J., Pérez, P. (2005). Políticas educativas de Reformas e Identidades Profesionales: el caso de la Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (45), 1-51. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_educativas_reformas_identidades_profesional_es.pdf
- Bono, E. (2010). *El Oficio de Aprender. Condiciones Organizativas para su Desarrollo*. Tesis Doctoral (Inédita). Universidad de Huelva.
- Castañer, M. y Trigo, E. (1995). *La Interdisciplinariedad En La Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas Teórico-Práctica*. Zaragoza: Inde Publicaciones.
- Castells, M. (1998). "Retos Educativos". En "La era de la Información". *Cuadernos De Pedagogía*, 271, 81-85.
- Coll, C., y Valls, E. (1992). *El Aprendizaje y la Enseñanza de los Procedimientos*. Madrid: Santillana.
- Coronel, J.M. y González Losada, S. (Coord) (2005). *El Trabajo Psicopedagógico en los Centros De Enseñanza Secundaria. Enfoque Organizativo y Casos Prácticos*. Archidona: Aljibe.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El Derecho de Aprender. Crear buenas Escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L.; Ancess, J. and Ort, S.W. (2002). Reinventing High School: Outcomes of the Coalition Campus Schools Project. *American Educational Research Journal*, 39 (3), 639-673. Disponible en: <http://aer.sagepub.com/content/39/3/639.short>
- Domingo, J. (2006). Los departamentos de Orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf>
- Escudero, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué Calidad, para Quiénes?*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa; la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gardner, H. (2002). *La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2005). *Las Cinco Mentes del Futuro: Un Ensayo Educativo*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B y Struss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Rian, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la Educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hopkins, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and Powerful Schols. *Journal of Educational Change*, 1, 2, 135-154.
- INCE. (2001). *Evaluación de la ESO: datos básicos*. Madrid: MEC y D.
- INCE. (2002). *Acceso a la Educación Superior. Alumnado de nuevo ingreso en la Universidad*. Madrid: MEC y D.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2010) *Evaluación de Diagnóstico. Curso 2008-2009*. Sevilla Junta de Andalucía.
- Litwin, E. (1998). " La evaluación: campo de controversias y paradojas". En De Camiloni I. y otros : *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Lledó, E., (2009). *Ser quien eres. Ensayo para una Educación Democrática*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (compl.). (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- MEC. (2003). *Evaluación de la Educación secundaria Obligatoria*. Madrid: Instituto de Evaluación. MEC.
- MEC. (2007a). *Informe 2006: objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Madrid: MEC.
- MEC. (2007b). *Pisa, 2006 .Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: MEC: Secretaria General de Educación. Secretaria G. Técnica.
- Monereo, C.; Pozo, J. I. (Coord) (2005). *La Práctica del Asesoramiento Educativo a examen*. Barcelona: Grao.
- Morin E. (2004). *La Mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2005). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- Nisbet, J. (1991). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OCDE. (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE. (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana
- Ontario Ministry Education and Training (1995). *The common curriculum. Policies and outcomes, grades 1-9*. Toronto. The Queen`s Printer
- Pardo, J.L. (2004). *La banalidad*. Barcelona: Anagrama.
- Postman, N. (1999). *El Fin de La Educación. Una nueva definición del valor de la Escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Roca, E. (2008). *Algunas reflexiones sobre PISA 2006 desde los resultados españoles*. Instituto de evaluación. Madrid: MEC.