

APRENDER A APRENDER: EL VIEJO DESIDERATUM DEL SISTEMA EDUCATIVO

Lidia E. Santana Vega

En la actual sociedad de la información caracterizada por el relativismo, provisionalidad e incertidumbre se hace cada vez más necesaria que la capacidad de aprender a aprender ha de desarrollarse conjuntamente en la escuela con las distintas experiencias de aprendizaje. Sólo cuando el alumnado sea capaz identificar problemas o/y dificultades a la hora de aprender estará en condiciones de desenvolverse en el mundo de una manera crítica y autónoma.

"Tú enseñas ciencia; muy bien; yo me ocupo de forjar los instrumentos para su adquisición... No es asunto tuyo enseñarles las diversas ciencias, sino proporcionarles la afición a ellos y los métodos de aprenderlos cuando esta afición madure. Este es sin duda un principio fundamental de toda buena educación".

Emilio (ROUSSEAU, 1762)

Introducción: situando la cuestión

Desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se preconiza el principio de aprender a aprender. Pero tal principio no es nuevo, la Reforma de los setenta también lo recogía como filosofía de trabajo deseable para los distintos niveles y ciclos educativos. Tal vez en ambas reformas subsiste la idea de que la consecución de este principio puede servir como antídoto del tan cacareado "fracaso escolar". También supone el reconocimiento de que la adquisición de las técnicas de estudio, de la manera en la que han sido planteadas, no han conducido a ninguna parte.

La utilización indiscriminada de los términos "técnicas" y "estrategias" de aprendizaje ha producido una aplicación confusa y descontextualizada de dichos conceptos. El desarrollo de las técnicas y hábitos de estudio han quedado relegados, por regla general, al tiempo de la tutoría; además la adquisición de las nuevas destrezas se producen de forma independiente y no se relacionan con los contenidos de las materias. Al alumnado no se le dan las pistas necesarias para que pueda realizar una integración o aplicación adecuada de las distintas técnicas a las asignaturas.

La situación descrita anteriormente se contrapone a las propuestas formuladas por los teóricos del aprendizaje: éstos consideran que la capacidad de aprender a aprender ha de desarrollarse conjuntamente con las distintas experiencias de aprendizaje. Si el **aprender a aprender** supone la adquisición de estrategias como planificar, examinar las propias realizaciones para identificar las causas de las dificultades, verificar, evaluar, revisar y ensayar, las **estrategias de aprendizaje** son los procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades, por tanto se sitúan en un nivel superior (NISBET y SHUCKMISTH, 1987). El alumno o la alumna que ha adquirido tales habilidades está en disposición de examinar las tareas, los problemas y las situaciones para responder en consecuencia.

En estos últimos años desde el campo de la Psicología Cognitiva ha habido un interés creciente por desplazar la atención desde las técnicas de estudio hacia las estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje suponen algo más que la ejecución de ciertas técnicas de estudio, ya que demanda del alumnado la reflexión sobre sus procesos cognitivos de aprendizaje y de cuáles deben ser, por tanto, las técnicas más adecuadas para desarrollar esos procesos. NISBET y SHUCKMISTH (1986: 90) entienden por estrategias de aprendizaje aquellas "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y/o la utilización de la información o conocimientos". Además estas estrategias implican la utilización de determinadas técnicas, tal y como nos lo expone POZO MUNICIO (1989:67): "Estas actividades que forman parte de las estrategias suelen recibir el nombre de técnicas o hábitos de estudio, e incluiría el amplio abanico de destrezas específicos que los alumnos suelen recibir en los cursos de técnicas de estudio".

De lo dicho se deriva que las técnicas de estudio no tienen sentido por sí solas y desligadas de las estrategias que nos permitan aprender el uso adecuado de las primeras. Por otro lado, existe un constructo dentro de la Psicología Cognitiva (DE VEGA, 1984) que está recibiendo especial atención, este es el de la metacognición. Cuando un alumno o alumna es capaz de identificar los problemas o las dificultades a la hora de aprender está haciendo metacognición.

No todos somos capaces de identificar nuestras dificultades mientras estamos sumergidos en el proceso de aprender determinados conocimientos; muchos problemas de rendimiento sobrevienen precisamente porque no poseemos esta habilidad.

Aprender a aprender: Algunas razones para justificar su importancia como principio educativo

El libro de NISBET y SHUCKMISTH (1986) sobre las estrategias de aprendizaje en la escuela empezaba con una afirmación que nos parece a todas luces incontestable: "el conocimiento más importante es el conocimiento de sí mismo, el aprendizaje más importante es el aprender a aprender". Esta afirmación encierra algunas cuestiones que resultan de suma utilidad.

El conocimiento de sí mismo es fundamental en distintos órdenes de la vida, pero es incluso necesario para poder identificar nuestras dificultades a la hora de aprender. Sin embargo, el conocimiento de uno mismo a veces representa el lado oscuro del corazón; no siempre tenemos una idea ajustada de nuestros puntos fuertes y débiles. Evidentemente no es necesario, ni siquiera es humanamente posible, ser bueno en todo, pero sí hemos de aprender a conocer nuestras posibilidades y limitaciones tanto en la esfera personal y como en la profesional.

La inteligencia académica, desarrollada en nuestro largo deambular por todos los niveles del sistema educativo, no siempre se acompaña de una inteligencia práctica que nos permita vislumbrar las ventajas potenciales que representa el pararse a reflexionar sobre uno mismo. La anécdota inventada por el profesor R. J. Stenberg de la Universidad de Yale en su discurso de investidura como doctor Honoris Causa de la Universidad Complutense de Madrid, podría ilustrarnos sobre la importancia de la inteligencia práctica en todos los órdenes de la vida.

"Dos jóvenes van caminando por un bosque. De repente encuentran un problema: un oso feroz y hambriento está corriendo detrás de ellos. El problema es, por supuesto, qué hacer. El primer joven (...) ha sacado muy buenas notas en la Universidad y todas sus calificaciones en los exámenes son excelentes. Sus profesores le aprecian mucho sin saber que él tiene un cociente intelectual muy alto. Este joven es tan inteligente que puede calcular que el oso va a alcanzarles en diecisiete segundos. Y, comprensiblemente, se deja llevar por el pánico. El segundo joven (...) ha sacado buenas notas en los exámenes pero nunca ha sido brillante. Lo que tiene este joven, sin embargo, es sentido común. Al ver al oso se quita sus botas de excursionista y se pone unos zapatos de lona. El primer joven lo ve y le grita: ¡Eres tonto! No hay forma de correr más que el oso. A lo que el otro joven contesta: ¿qué importa? sólo tengo que correr más rápido que tú".

En esta primera parte de la historia el profesor Stenberg trata de resaltar, con mucha ironía por cierto, el hecho de que aunque ambos jóvenes son inteligentes, el primer joven, el que se comió el oso, poseía una gran inteligencia académica o analítica pero carecía de inteligencia práctica necesaria en la vida diaria para podernos adaptar y tener éxito en muchas de nuestras actividades. Pero no debemos desmerecer, a resultas de la primera parte de esta historia, la importancia de la inteligencia analítica en la vida cotidiana. La historia de los dos jóvenes tiene una segunda parte y cada lector o lectora podrá extraer sus propias conclusiones:

"El segundo joven contrajo fobia a los bosques, pero al tener una gran inteligencia práctica se dio cuenta que no podía pasar el resto de su vida con esta fobia. En consecuencia regresó al bosque y se enfrentó a su fobia. Pero cuando empezaba a perder la fobia se dio cuenta de algo importante: aunque el relámpago nunca vuelve dos veces al mismo lugar, los osos sí, y este oso no había comido desde que se comió al otro joven. Nuestro joven vio al oso y trató de encontrar una forma práctica de escapar, Nada. Finalmente, sólo pudo encontrar una solución: decidió rezar. Pidió a Dios que el oso se convirtiera en un ser religioso como él y escuchara; y un momento antes de que el oso alcanzara al joven, el oso se paró, se arrodilló y también comenzó a rezar... Pero ¡caramba! en la vida no es importante sólo la inteligencia práctica; también se tiene que analizar los problemas correctamente. El joven no había especificado la religión, y el oso rezó: Gracias, señor, por los alimentos que voy a recibir... y este fue el final del segundo muchacho".

En un mundo donde la nota predominante es la incertidumbre y la provisionalidad de los conocimientos es moneda común, el principio de aprender a aprender es imprescindible para podernos desenvolver en la sociedad de la información. Tal como sostiene TORRES (1994) es necesario fomentar en el aula formas útiles de evaluar la información, de generar nueva información, de propiciar nuevas formas de pensar acerca del mundo y de actuar en él. La filosofía del aprender a aprender puede resultar útil para alcanzar todo esto; pero para ello el alumnado ha de saber según TORRES (1994 :239):

1. Definir un tema o una propuesta y sobre la que informarse:
 - Ser capaz de interrogarse y de planificar la manera de contestar las preguntas.
2. Localizar información:
 - Destrezas para moverse en una biblioteca, consultar libros, diccionarios, revistas, periódicos, etc.
3. Seleccionar la información:
 - Saber extraer información presupone su comprensión.
4. Organizarla:
 - Saber tomar notas, sintetizar, clasificar la información.
5. Evaluar la información
 - juzgar su veracidad, relevancia de la información y de la fuente informadora; detectar posibles prejuicios o manipulaciones, etc.
6. Comunicar resultados
7. Presentar los resultados

Aprender a aprender: esa "asignatura-hueso" para el profesorado y la administración educativa

El "aprender a aprender" sigue siendo la asignatura pendiente, deseable como filosofía educativa pero difícilmente apresable en la práctica. La pregunta de final de siglo es ¿cómo se consigue alcanzar en el alumnado el aprender a aprender? ¿La respuesta se reduciría a una mera cuestión de procedimiento de trabajo o hay algo más? Evidentemente no basta con dotar al alumnado de las consabidas técnicas de estudio que, a modo de recetas mágicas, logran de los estudiantes el máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo. NISBERT y SHUCKMISTH (1987: 43-44) han hecho un interesante memorial de agravios sobre la enseñanza de las habilidades para el estudio:

1. Carece de base teórica y de conexión con los avances de la Psicología Cognitiva.
2. Carece de base empírica, fundándose en un consenso que se perpetúa a sí mismo.
3. A menudo es demasiado general y se imparte fuera de contexto, de manera que los alumnos no la consideran relevante para sus necesidades y no la aplican.
4. No es transferible, pues con frecuencia se reduce a una colección de recursos para estudiar determinadas asignaturas.
5. Fácilmente se convierte en una forma de satisfacer las exigencias del sistema escolar y en especial de pasar los exámenes.
6. Se imparte demasiado tarde, cuando a la edad de dieciséis o dieciocho años los alumnos ya han formado sus hábitos de estudio.

Un último inconveniente, no mencionado por los autores, es la forma en que tradicionalmente se ha incorporado la enseñanza de las técnicas de estudio dentro de la escuela: paralela al currículum, impartida fuera del contexto de la clase y de las materias y a espaldas en muchas ocasiones del profesorado.

El conocimiento de algunas técnicas de estudio ayudan a determinados alumnos y alumnas a salir del atolladero de los exámenes, ofertando reglas nemotécnicas, sugerencias para elaborar esquemas, resúmenes, formas de estudiar dependiendo del tipo de exámenes a realizar (pruebas objetivas, desarrollo de microtemas...), etc. Las técnicas son una apoyatura al aprendizaje, pero a través de ellas es difícil que alcancemos el objetivo de aprender a aprender. Para esto tendremos que empezar a trabajar en las aulas las estrategias de aprendizaje y la metacognición.

La metacognición alude al conocimiento sobre nuestra forma de conocer. Representa en cierta manera un ejercicio de introspección y de revisión sobre los modos que tenemos de aprender y sobre las dificultades detectadas a la hora de asimilar y acomodar los contenidos de conocimiento, sean éstos conceptuales, procedimentales o relacionados con las actitudes, normas y valores.

A pesar de la importancia de la metacognición existe un desconocimiento casi generalizado del mismo entre el profesorado, e incluso entre algunos de los profesionales de la Psicología o la Pedagogía. Generalmente el espacio de la tutoría ha estado destinado al entrenamiento en las técnicas de estudio y a sensibilizar al alumnado sobre la necesidad de desarrollar hábitos de trabajo continuados. Y esto se debe, en gran medida, a que se desconoce la existencia de algo que vaya más allá del cúmulo de consejo y recetas contenidas en las técnicas de estudio. Si se

quiere avanzar en la línea de las estrategias de aprendizaje y los procesos metacognitivos, la investigación en este campo y las iniciativas de formación del profesorado han de darse la mano; esta es la única vía que tienen los teóricos del aprendizaje y los prácticos de la educación para comprender y explicar cuál es la mejor manera de trasladar al aula el cúmulo de experiencias y saberes sobre el aprender a aprender o sobre el enseñar a aprender .

Las demandas cognitivas al alumnado impuestas desde las instancias educativas: un decálogo para comprender la magnitud del problema

Parece existir cierto consenso en torno al hecho de que las demandas cognitivas formuladas desde la administración y desde los centros escolares son excesivas (RIVIERE, 1983; SANTANA VEGA, 1993; Pozo, 1996; GIMENO, 1997). Sostiene RIVIERE (1983) que si tenemos presente las demandas cognitivas impuestas al alumnado lo realmente sorprendente es que aún no sea mayor el mal denominado fracaso escolar; para sostener tal afirmación se apoya en diez proposiciones que, a modo de decálogo, entretejen la trama en la que transcurre la vida de los escolares. En el siguiente cuadro vamos a sintetizar el decálogo señalando, por un lado, las demandas cognitivas exigidas al escolar y las derivaciones prácticas de dichas demandas y, por otro lado, los mandamientos sugeridos al profesorado para tratar de prevenir el fracaso escolar. Las demandas cognitivas de la escuela son cubiertas con dificultad por los escolares de primaria, esto va fraguando un aprendizaje no significativo y descontextualizado que se continúa en el periodo de la educación secundaria.

Según Rivière las demandas podrían quedar resumidas en dos : desvincularás tus conocimientos de los propósitos e intenciones humanas y para colmo deberás parecer un chico interesado y atento. El análisis del tan cacareado "fracaso escolar" debería de tomar en cuenta las demandas cognitivas impuestas al alumnado, ya que no siempre éstas se corresponden con las posibilidades reales de nuestros alumnos y alumnas. Como se señala en el libro de *Aprendices y maestros* (Pozo 1996: 110): "El sistema cognitivo humano tiene una dinámica propia, basada en unos procesos de atención, motivación, memoria y olvido (...). Por más mediación social que haya, el aprendiz debe ejercer determinadas actividades o procesos mentales para cambiar su conocimiento o adquirir nuevas habilidades".

La construcción del conocimiento es una tarea ardua, a la vez que apasionante, que está aún llena de incógnitas y de contradicciones. Quizá la contradicción más patente sea que aún sigue dominando el aprendizaje reproductivo y memorístico, del que hemos sido "víctimas" una buena cohorte de egresados del sistema educativo. Mientras el aprendizaje memorístico se apoya en la cantidad y propicia un aprendizaje de naturaleza dependiente, el principio de aprender a aprender se asienta en la búsqueda de la calidad y elicitaba un aprendizaje de naturaleza autónoma (MELERO, 1995). Tal vez la hegemonía del aprendizaje memorístico podría ser explicado porque las demandas sociales así lo impongan. Pero como se sostiene en *Aprendices y maestros* (Pozo, 1996) a pesar de que existen enfoques alternativos, como el constructivismo, que goza de amplia aceptación en los círculos científicos, sin embargo, apenas tiene influencia en la cultura del aprendizaje y en los hábitos sociales que le acompañan. Tal vez el reto de los educadores del futuro sea ir avanzando en esta línea de trabajo, para ir construyendo un puente entre los teóricos del aprendizaje y los prácticos, estableciendo canales de comunicación fluidos. Posiblemente de esta forma nos podamos beneficiar de los resultados de las investigaciones en el campo de la Psicopedagogía y así mejorar nuestra práctica profesional como docentes, tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada.

A modo de conclusión: ¿Hacia dónde debemos dirigir nuestros esfuerzos para alcanzar el viejo deseo de aprender a aprender?

La solución al dilema de hacia dónde debemos dirigir nuestros esfuerzos, no es única ni sencilla. Entre otras razones porque el cúmulo de trabajos en torno a este tema, no arrojan mucha luz acerca de los procedimientos y estrategias más adecuadas a seguir por el profesorado dentro de la clase. Los trabajos de STERNBERG (1983) sobre la enseñanza de habilidades para el estudio o el listado de estrategias generales presentadas por RUBINSTEIN en 1975 (buscar un método general más allá de los detalles, aplazar las conclusiones finales, generar modelos sobre la realidad, aplicarlos a otros contextos, rastrear en la memoria, utilizar las analogías, la reflexión, etc.), no son más que intentos tímidos y parcelados sobre el reto más amplio de vertebrar el principio de aprender a aprender dentro del contexto escolar.

En este sentido, NISBET y SHUGKIMISTH (1987) después de llevar a cabo una experiencia de

dos años con profesores y alumnos, llegan a la conclusión de que el método de aprendizaje elaborado a partir de los estudios de la psicología cognitiva, es de difícil incorporación en la práctica de la escuela. El uso de las entrevistas y de las observaciones en clase permitieron a los autores detectar que a pesar de que los niños (de diez a catorce años) habían desarrollado estrategias de forma intuitiva, no tenían la habilidad para aplicarlas adecuadamente. Las observaciones permitieron constatar el hecho de que se le presta poca atención a la forma en la que se ejecuta el aprendizaje o se lleva a cabo las tareas; esto es, se ignoran los procesos, poniéndose el énfasis en los productos finales.

Quizá otra cuestión quede en el aire: ¿habría que desterrar definitivamente la enseñanza de habilidades concretas de aprendizaje para centrarnos en el desarrollo de estrategias generales, tales como la planificación, conciencia de los propios procesos para aprender...?. La respuesta esgrimida por diferentes autores (KIRBY, 1984; NISBET y SHUCKMISTH 1987) son concluyentes: la solución al dilema está en el uso combinado de ambos procedimientos. Tal como señalan NISBET y SHUCKMISTH (1987: 132): "Los estrategias generales son difíciles de cambiar, exigen una enseñanza a largo plazo y resulta arduo abordarlas en ausencia de tareas o contextos específicos. Las habilidades concretas, por el contrario, son fáciles de cambiar o de enseñar a corto plazo, pero es más difícil generalizarlas".

Una buena parte del profesorado de secundaria, y en menor medida el de primaria, tienden a percibirse a sí mismos como profesores de materias. Por tanto, no hay lugar para la aplicación del conocimiento proveniente del campo de la Psicopedagogía. De esta manera conceptos como el de metacognición o el de estrategias de aprendizaje quedan lejos de sus áreas prioritarias de interés.

De otra parte, algunos profesionales de la Psicología o de la Pedagogía han aceptado el hecho de que las habilidades para el estudio es un tema de su exclusiva competencia. Así se han generado programas impartidos paralelamente al currículum, no conectados con la realidad de las materias y difícilmente generalizables fuera del contexto del curso. Además, ésta ha sido la fórmula que tradicionalmente se ha adoptado para insertar cualquier tipo de programa dentro del marco escolar (SANTANA VEGA, 1993).

La división de tareas asumidas implícita o explícitamente entre el profesorado (transmisor de contenidos de conocimiento) y los profesionales de la psicopedagogía (instructores de las técnicas y procedimientos de aprendizaje) es una muestra más de la parcelación del trabajo del educador, del psicopedagogo y de la alienación de las distintas figuras que desempeñan sus papeles en el escenario de los centros escolares (SANTANA VEGA, 1997).

Las diferentes áreas de conocimiento pueden servir de base para alcanzar la meta de aprender a aprender. Pero para percibir esta lectura de la realidad tanto el profesorado como los agentes de apoyo a la institución escolar deben estar informados por un interés emancipador; esta es la única forma de emancipar a los prácticos de la "camisa de fuerza" de las prescripciones formuladas desde los subsistemas de apoyo a lo centros educativos, tanto internos como externos al centro. Y también de emancipar a los agentes de apoyo (orientadores, asesores) de su situación de alienación y de ser "magos" (carentes de magia) a la hora de resolver la amplia casuística de un centro.

No es necesario generar un nuevo currículum para introducir las estrategias de aprendizaje en el contexto académico. No obstante, sí hemos de cambiar nuestra percepción y nuestra actitud hacia las materias que impartimos; además la formación de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo ha de facilitar la integración y la globalización de los saberes y no la parcelación de los mismos; salvo la presencia de especialistas en los Equipos Psicopedagógicos de sector para atender al alumnado de necesidades educativas especiales, la especialización puede ser la trinchera que nos permita refugiarnos y excusarnos de participar en el proceso de formación integral del alumnado, en el que todos y todas estamos inexorablemente comprometidos.

Las siguientes aseveraciones de SABATER, extraídas de su libro *El valor de educar* (1997:50), resultan bastante ilustrativas del mensaje último que encierra la filosofía del aprender a aprender: "La capacidad de aprender está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido (...) De modo que, como ya tantas veces se ha dicho, lo importante es **enseñar a aprender.**"

Referencias bibliográficas

GIMENO, J. (1996): *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

KIRBY, J. R. (1984): Cognitive Strategies and Educational Performance. Londres: Academic Press.

LOPEZ MELERO, M. (1995): "Diversidad y cultura : una escuela sin exclusiones". KIKIRIKI, 38, 26-38

NISBET J. y SHUCKMISTH, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.

POZO MUNICIO, J.I. (1989): "Adquisición y estrategias de aprendizaje". CUADERNOS DE PEDAGOGIA, 175.

POZO MUNICIO, J.I (1 996): Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.

RUBINSTEIN, M.F. (1975): Patterns of problem solving. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.

SABATER, F. (1 997): El valor de educar. Barcelona: Ariel.

SANTANA VEGA, L.E. (1993): Los dilemas en la Orientación Educativa. Buenos Aires: Cincel/Ediciones Pedagógicas.

SANTANA VEGA, L.E. (1 997): "La formación del profesorado en su función tutorial : una de las asignaturas pendientes de la Reforma Educativa". En ALVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coords.): Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis (pp. 485-493).

STERNBERG, R.J. (1983): "Criteria for intellectual skills training". EDUCATIONAL RESEARCHER, 12(2), 6-12.

TORRES, J. (1 994): Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid : Morata.

Los diez mandamientos para el alumnado	Derivaciones para el desarrollo del educando	Los diez mandamientos para el profesorado
I. Desvincularás tus pensamientos de los propósitos e intenciones humanas.	El pensamiento desvinculado supone una gran capacidad de abstracción y el pensamiento infantil está fuertemente contextualizado.	Vincularás en lo posible los contenidos escolares a propósitos e intenciones humanas y a situaciones interactivas.
II. Deberás tener una actitud intencional de aprender.	El aprendizaje infantil es incidental y no se poseen las estrategias para potenciar el aprendizaje intencional.	Te servirás de la atención exploratoria como recurso educativo y asegurarás su atención selectiva sólo en los periodos que pueda ser mantenida.
III. Dedicarás selectivamente la atención a las tareas escolares.	La atención selectiva es tardía en los seres humanos ; en la etapa infantil la atención es exploratoria.	Procurarás al escolar ocasiones frecuentes de aprendizaje incidental.
IV. Tratarás de controlar la selección y empleo de tus recursos intelectuales y de memoria.	El aprendizaje de recursos metacognitivos es relativamente tardío.	Le enseñarás a planear el uso y selección de sus recursos cognitivos.
V. Deberás desarrollar, emplear y compilar estrategias y habilidades especializadas para el tratamiento de la información.	Los escolares no poseen las estrategias exigidas por las tareas.	Proporcionarás las estrategias y habilidades especiales exigidas por las tareas
VI. Dominarás rápidamente nuevos modos y códigos de representación.	El desarrollo cognitivo no permite un adecuado dominio de los códigos de representación de carácter analítico.	Asegurarás el dominio de los códigos de representación para permitir su empleo creativo.
VII. Tendrás que organizar y descontextualizar progresivamente muchos de tus conceptos ampliando sistemáticamente tu memoria semántica.	En la etapa infantil el niño utiliza la memoria episódica.	Tratarás de organizar sus conocimientos con esquemas y empleando inteligentemente los ejemplos.
VIII. Emplearás al máximo tus recursos de competencia lógica y/o memoria a corto plazo cuando lo exijan la tarea y el profesor.	Dificultad para aplicar esquemas y estrategias y para asimilar conceptos.	Asegurarás que las exigencias del programa no desborden su competencia lógica ni las posibilidades de su memoria a corto plazo.
IX. Deberás asimilar realmente los contenidos y aplicar tus esquemas, habilidades y estrategias a contenidos nuevos.	No se tienen en cuenta los esquemas previos y de esta forma se dificulta los procesos de asimilación.	Te preocuparás de asegurar la asimilación y de adiestrar específicamente la generalización de los contenidos.
X. Y para colmo deberás parecer un escolar interesado y atento.		Y para colmo valorarás también a los escolares que no se muestren interesados y/o competentes.

