

Carles Monereo

"Estrategias para autorregular el esfuerzo en el aprendizaje. Contraste el 'culturismo del esfuerzo'"

Aula de Innovación Educativa, nº 120, pp. 44-47

Frente a la llamada cultura o, mejor, 'culturismo del esfuerzo', centrada en muscular la memoria para reproducir la información transmitida por un profesor que apenas debe esforzarse para enseñarla, existe un esfuerzo reflexivo y autorregulado por el propio aprendiz que únicamente puede aprenderse en contextos educativos en los que existan docentes que a su vez se esfuercen en ayudar a los alumnos a analizar el porqué y el para qué de sus acciones y a decidir cómo articular su conducta y su esfuerzo.

Esfuerzo 'culturismo' y esfuerzo reflexivo

Esfuerzo:

1. *Acción enérgica del cuerpo o del espíritu para conseguir algo.*
2. *Empleo de elementos costosos en la consecución de algún fin.*

Diccionario Espasa Calpe (2001)

No es cierto que no exista aprendizaje sin esfuerzo. Buena parte de nuestras competencias funcionales, como comunicarse o andar las aprendimos (a excepción de las personas discapacitadas) con muy poco esfuerzo. También muchos estudiantes superaron sus estudios de secundaria, incluso sus estudios universitarios, 'empollando' listas de conceptos, conjunto de fórmulas, fajos de leyes que transcribían de sus libros y apuntes a los exámenes, sin que apenas pasasen por sus cabezas, sin mayores esfuerzos; o quizás deberíamos precisar que sus esfuerzos fueron más físicos que cognitivos, más vinculados a la primera de las acepciones del diccionario: acciones enérgicas del cuerpo, que suponían resistir muchas horas sin dormir, tolerar distintos tipos de estimulantes, y aplicar diferentes técnicas de copiado que iban desde la recitación verbal hasta la confección de chuletas de distinto grado de sofisticación.

Este tipo de esfuerzo físico, casi muscular, casa muy bien con una concepción gimnástica de lo que significa aprender para algunos profesores, pedagogos y políticos con responsabilidad en materia educativa; se trata de [es]forzarles a determinadas rutinas de entrenamiento para que endurezcan sus músculos mentales, que casi siempre se limitan a los bíceps y tríceps de la memoria más literal y caduca, la que almacena un conocimiento más inerte e intransferible, la memoria mecánica.

Expresiones directas de esta concepción están a la orden del día. He aquí unas sentencias que encontramos recientemente en Internet, firmadas por

alguien que se autocalifica de pedagogo y escritor, que constituyen una inestimable muestra de esa concepción:

"Es hora de reconocer que han sido nefastas las consecuencias de esa pedagogía que lo centró todo en el juego, en los intereses del alumno, en la diversión, olvidando con harta frecuencia que la educación es, ante todo, esfuerzo, disciplina, trabajo. [...] Este es uno de los grandes peligros de la educación actual, porque trata de sustituir el esfuerzo personal por el aprendizaje atractivo e interesante"[...] "el esfuerzo razonado y constante nos prepara para enfrentarnos a nuevas situaciones difíciles, adversas. ¡He ahí la grandeza del esfuerzo! [...] El que es hijo del esfuerzo y de la exigencia no temerá la dificultad presente ni el sacrificio futuro, porque cada adversidad superada le irá forjando y enseñando a superar la que ha de venir".

El esfuerzo pasa a convertirse en un fin en sí mismo. Se necesitan estudiantes "marines", preparados para sufrir y luchar hasta la extenuación con el fin de alcanzar la máxima cota de resistencia frente no importa a qué contenidos y demandas. La misión de los profesores es entonces disponer las 'pistas americanas' e itinerarios, exámenes y selectividades para que solo unos pocos esforzados, la 'élite' de los combatientes, superen todos los obstáculos y entren en el olimpo de los elegidos. Desde esta concepción, el profesor, más allá de proveer esos listones, que discriminen con claridad entre los esforzados y los vagos, podrá seguir dando los contenidos de siempre del modo en que siempre lo ha hecho, es decir paradójicamente podrá continuar "enseñando sin apenas esfuerzo".

Existe, sin embargo, otra forma de entender el esfuerzo. No se trata de un esfuerzo irreflexivo, centrado en engullir y regurgitar información, sino de un esfuerzo reflexivo y autorregulado, orientado a disponer distintos conocimientos y recursos, de forma intencional, para conseguir unos objetivos de aprendizaje.

Esta concepción del esfuerzo se aproxima mucho más a la segunda acepción del diccionario: poner en juego "elementos costosos", es decir, ante una tarea, planificar los pasos que deberán realizarse, anticipar sus consecuencias, pensar en indicadores de progreso, supervisar la actividad mientras se realiza, revisar los resultados intermedios, introducir las correcciones necesarias, buscar alternativas de solución a un incidente no previsto, evaluar la adecuación del proceso seguido y la pertinencia del producto obtenido, aprender de los errores cometidos para próximas tareas, y todo ello sostenido por mecanismos que algunos autores (Escaño y Gil de la Serna, 2001) han denominado automotivacionales: alimentar el propio interés, controlar la ansiedad, reducir los sentimientos de miedo a fracasar, persistir en el empeño, o pedir apoyo y ayuda cuando sea necesario. Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, todas estas estrategias deben aprenderse.

A esforzarse también se aprende

Las estrategias para regular de manera adecuada los propios recursos cognoscitivos, motivacionales y volitivos, ni tienen un origen innato, ni se activan espontáneamente, deben adquirirse en contextos interactivos a través de la

actividad mediadora de personas que dominen esas estrategias y las transfieran al aprendiz. Entre esos contextos, la educación formal constituye un marco privilegiado para enseñar a supervisar esos procesos cognitivos y motivacionales, pero para ello se necesita algo más que un profesor que transmita contenidos como lo haría un libro, un vídeo o un ordenador, nos referimos a un docente que se esfuerza reflexiva y autorregulativamente para que sus alumnos aprendan a su vez a autorregular su aprendizaje y su esfuerzo lo que es lo mismo, aprendan a entender el sentido y significado de una tarea, a tomar decisiones sobre los conceptos y procedimientos que van a necesitar, a planificar el tiempo que van a dedicar a su realización, a disponer las condiciones que favorecerán su concentración, interés y persistencia, a superar los momentos de duda, frustración y desánimo, etc.

De hecho, tal como indican algunas investigaciones recientes (Huertas y Agudo, 2003), la mayoría de alumnos y alumnas, cuando llegan a estudios superiores, han aprendido a rentabilizar su esfuerzo y admiten que, en general, tratan de “no complicarse la vida” y “pasar lo mejor posible” durante su periplo académico, y únicamente se esfuerzan cuando consideran que la materia vale la pena y supone un reto a su inteligencia. Dicho de otro modo, se conducen a partir del principio coste-beneficio. Se complican la vida y son capaces de gestionar “medios más costosos” (por ejemplo, planificar su trabajo, procesar de manera más profunda los contenidos, persistir en el esfuerzo) cuando aquello que tiene que aprender resulta social y vitalmente relevante, cognitivamente desafiante o profesionalmente útil; en el momento en que los contenidos y finalidades del aprendizaje empiezan y terminan en una exigencia meramente académica, ponen en marcha los distintos sistemas de copistería cognitiva, en los que cada vez son más especialistas (por ejemplo, organizarse en equipos para tomar y saltarse clases, o cortar y copiar de Internet para realizar cualquier trabajo; Monereo y cols., 2000). Por supuesto, los que no aprendieron a regular estratégicamente esos recursos y ese esfuerzo, se quedaron por el camino.

La conclusión nos parece diáfana. Debe enseñarse a regular el esfuerzo (al menos el esfuerzo mental), dado que ni aparece espontáneamente ni es una acción de todo o nada, y será, en buena medida, el interés y la funcionalidad que perciban los aprendices del contexto de aprendizaje, construido por los docentes en interacción con sus alumnos, lo que determinará el nivel de esfuerzo que en cada caso deba disponerse. Pensar que al alumnado el “esfuerzo se les supone”, como el valor a los soldados, o que deben destinar el mismo nivel de esfuerzo a cualquier tarea, materia y objetivo de aprendizaje, por inútil, absurda o caduca que ésta sea, es además de inviable, muy poco recomendable, porque, como decía Miguel de Unamuno, el saber no sólo ocupa lugar, también ocupa tiempo, y mientras se aprende una cosa podría aprenderse otra de más sustancia.

Estrategias para autorregular el esfuerzo

Sin pretender ser exhaustivos, existen en la literatura especializada (Alonso Tapia, 1997; Casado, 1998; Monereo, 2000; 2001; Escaño y Gil, 2001) un conjunto de principios que pueden orientar la enseñanza de estrategias de autorregulación del esfuerzo. Sería aconsejable que dichas estrategias incidiesen, al unísono, en tres factores esenciales. En primer lugar, que se centrasen en la comprensión de la necesidad de esforzarse en determinadas circunstancias y de

ajustar ese esfuerzo al objetivo y condiciones de la tarea en cuestión; en segundo lugar, que hiciesen hincapié en el sustrato metacognitivo del esfuerzo; dicho de otro modo, que le permitiesen al alumno tomar conciencia del conjunto de decisiones y operaciones mentales que pueden facilitar el mantenimiento y regulación de su esfuerzo. Finalmente, que también focalizasen el trabajo en la gestión de los factores emocionales que acostumbran a acompañar a aquellas actividades que exigen un cierto nivel de esfuerzo como pueden ser la ansiedad, el desánimo, la impotencia, la incertidumbre, etc. A título ilustrativo, he aquí algunas orientaciones didácticas que pueden ayudar a los alumnos a autorregular el propio esfuerzo:

Cuadro 1. ESTRATEGIAS DE AUTOREGULACIÓN		
<i>1. Para comprender el significado y sentido del esfuerzo:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Automotivación: Acostumbrado al alumnado a interrogarse sobre los motivos y consecuencias de estudiar un tema o realizar una tarea a través de cuestiones del tipo: ¿Qué es lo que me gustaría saber sobre esto?, ¿qué relación tiene con estos otros temas de mi interés? o ¿en qué puede serme útil esta cuestión en un futuro? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos: valoración y toma de postura sobre las narraciones de diferentes alumnos que presentan diferentes grados de esfuerzo para encarar tareas de muy distinto nivel de complejidad y relevancia. • Discusiones abiertas: debates sobre qué significa esforzarse y sobre aquellas actividades educativas en las que, desde su perspectiva, vale la pena hacerlo. 	
<i>2. Para aprender a tomar decisiones conscientes sobre el mantenimiento y regulación del propio esfuerzo:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Modelado: Explicitación, por parte de personas competentes, de los procesos de pensamiento que tienen lugar en su mente en el momento de enfrentarse a actividades de aprendizaje que requieran diferentes niveles de esfuerzo. En función de qué variables planifican el esfuerzo, cómo anticipan determinados obstáculos, de qué modo identifican momentos de desconcentración, confusión, o agobio, “qué se dicen”, qué motivos autogeneran para seguir adelante, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación: práctica de distintas habilidades y procedimientos tendentes a planificar, supervisar y evaluar el esfuerzo que realizan los distintos componentes de un grupo que colaboran para lograr un mismo fin. Entre esas habilidades tendríamos la clarificación de metas, el sostén de un adecuado ritmo de trabajo, la distribución de responsabilidades, la escucha reflexiva del compañero, la gratificación del esfuerzo y dedicación de los demás, la creación y animación de un clima positivo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de procesos de resolución: el profesor, frente a la correcta realización de tareas que impliquen esfuerzo por parte del alumno, más que elogiar el resultado obtenido (que a menudo el alumno percibe como una forma de control o hipocresía social) describe los puntos fuertes del proceso seguido tratando de que sea él mismo quien aprenda a autorreforzarse. Por ejemplo, ante la pregunta de un alumno -¿está bien mi resumen?-, en lugar de decir “Está muy bien, ¡felicidades!”, es preferible comentar: “Veo que has incluido las palabras clave del texto y te has dedicado a parafrasearlas, a partir de tus propias palabras, para que de este modo entenderlo mucho mejor. Excelente elección”
<i>3. Para aprender a gestionar algunos obstáculos emocionales que aparecen durante situación de esfuerzo:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de la ansiedad: Mostrarle al alumno que cierto nivel de excitación puede favorecer el esfuerzo, pero que su exceso es perjudicial y puede reducirse a través de la planificación adecuada de las acciones por realizar, de la anticipación de situaciones positivas, de la modificación de algunas condiciones en las que se realiza la tarea para incrementar el control de los resultados y la sensación de seguridad, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión y comunicación de sentimientos: enseñar a los alumnos a identificar, verbalizar y analizar las propias emociones y, en su caso, a pedir ayuda a otras personas más competentes. • Reconocimiento y reorientación de expectativas: Enseñar a elaborar y revisar expectativas realistas en relación al propio aprendizaje, y a realizar predicciones ajustadas sobre la dedicación y el esfuerzo que será necesario administrar en cada caso. 	

Estas orientaciones dibujan un paisaje bastante distinto del que plantea esta cultura, o mejor, “culturismo del esfuerzo”, centrada en obtener estudiantes abnegados y sacrificados; apuntan a promover contextos en los que los alumnos aprendan a pensar por sí mismos y a disponer sus conocimientos y su esfuerzo en función de la relevancia y exigencia de demandas recibidas o autoiniciadas.

En definitiva, aspiran a desarrollar aprendices más estratégicos capaces de analizar con lucidez el porqué y el para qué de sus acciones y de decidir cómo articular su conducta y su esfuerzo.

Referencias bibliográficas

ALONSO TAPIA, J. (1997) *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona. Edebé.

CASADO, M. (1998) Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 6.

ESCAÑO, J; GIL DE LA SERNA, M. (2001) "Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse" en *Aula de Innovación Educativa*, n. 101, pp. 6-12.

HUERTAS, J.A.; AGUDO, R. (2003) "Concepciones de los estudiantes universitarios sobre la motivación" en MONEREO, C.; POZO, J.I. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid. Síntesis.

MONEREO, C. (2000) "La atención educativa a la diversidad emocional" en ALVAREZ, M.; BISQUERRA, R., *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona. Praxis.

MONEREO, C. (coord.) (2000) *Tomar apuntes: un enfoque estratégico*. Madrid. Antonio Machado Visor.

MONEREO, C. (coord.) (2001) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona. Graó.