

Trabajar las funciones ejecutivas en el aula

Carmen Pellicer Iborra

Directora de la Fundación Trilema y subdirectora de la Cátedra Inteligencia ejecutiva y Educación, de la Universidad Nebrija.

Correo-e: carmenpelliceriborra@gmail.com

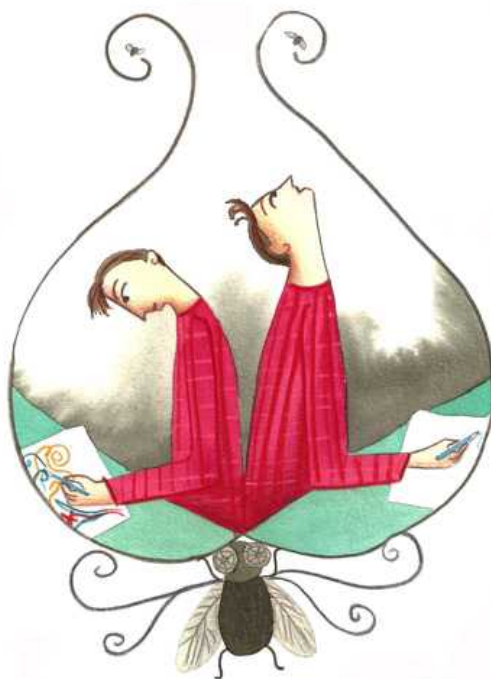
Ilustración de Gemma Zaragüeta.

Cuadernos de Pedagogía, Nº 455, Sección Tema del Mes, Abril 2015, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

¿Cómo se organiza una didáctica eficaz y realista de las funciones ejecutivas de la inteligencia en las aulas? Los profesores ven como se manifiestan en los comportamientos cotidianos de los alumnos, condicionando el éxito de su aprendizaje. Necesitan identificarlas, comprenderlas, saber cómo estimularlas y aprender a diseñar las clases para que puedan entrenarse.

Empecé a enseñar hace una eternidad en Palma de Mallorca, con el curso empezado, cuando entré a hacer una sustitución en un instituto de Formación Profesional. Una tarde uno de mis alumnos partió una mesa en dos a patadas. Solo recuerdo su cara y el sentimiento de incredulidad que me duró un tiempo muy largo. Yo creía que se apasionarían por las mismas cosas que yo había descubierto, pero el poder de convicción de mi relato no era suficiente... lo que yo creía interesante no les interesaba. Jamás había pensado que el respeto y la autoridad no eran naturales, o que solo excepcionalmente se rompían, ni se me hubiera ocurrido pensar que tenía que ganármelos. Daba clase como me la habían dado a mí los que yo consideraba los mejores pero aquello no funcionó. También recuerdo el miedo a perder el control del grupo o a que alguien se enterara de que no podía con ellos. Estaba embarazada y el elemento que se sentaba a la izquierda de la primera fila, siempre me repetía que mi hijo tendría su cara... Odiaba entrar en aquellas clases, disfruté de otras, pero aquel primer curso simplemente sobreviví... y aprendí, por ensayo y error, lo que nunca podía hacer, lo que podía intentar y lo que era innegociable en un aula. Hasta que no pasó bastante tiempo dejó de preocuparme qué les enseñaba, y simplemente me centré en cómo los manejaba y solo años después empecé a interesarme qué aprendían. Ahora me fascina averiguar cómo lo logran.

La experiencia te ayuda a crear unos patrones de autoridad, unos rituales de funcionamiento que dibujan un entorno donde los docentes nos sentimos seguros y nos arriesgamos con ellos a ir más lejos. Sin embargo, aunque pasen los años, cada vez que comienzo con un grupo nuevo, de cualquier edad, conservo esa tensión inicial de las primeras clases, donde se establecen las bases de la relación afectiva y educativa de la que bebemos todo el resto del curso, donde se crea la imagen que tienes de cada alumno y la impresión del grupo en general, y de acuerdo a la cual inconscientemente tomas tus decisiones pedagógicas y planificas tu intervención. ¿Cómo se genera en la mente del profesor ese diagnóstico inicial de las posibilidades, el carácter, la personalidad y las dificultades que cada alumno tiene? Creo que a partir de la interacción entre lo que vemos y nuestras expectativas sobre su aprendizaje...



Determinados comportamientos, una multitud de detalles, intervenciones, reacciones o gestos más acentuados, condicionan la forma en la que generamos las expectativas sobre nuestros alumnos, para bien, lo que llamamos el efecto halo, o para mal, el efecto diablo: cuánto tiempo tardan en ponerse en marcha y dejar de remolonear; si se distraen con una mosca o se centran sin que se den cuenta de que van pasando los minutos; cómo se organizan el trabajo y van cumpliendo los plazos que ellos mismos se establecen, o van a salto de mata; si son cabezotas cuando algo no les sale, y se empeñan una y otra vez en repetir lo mismo; dicen lo primero que se les cruza por la cabeza o paran y piensan antes de hablar o de tomar decisiones; su humor se nubla como el día, lloran por cualquier cosa, o están sobreexcitados y son inestables; empiezan con entusiasmo pero rara vez lo mantienen hasta el final de la tarea; se les olvida todo con facilidad a pesar de que repiten con docilidad; o se dejan llevar por la rutina del día a día pero no son conscientes de lo que hacen ni capaces de extrapolarlo a otros contextos... y tantos otros detalles que no están directamente relacionados con su capacidad ni con su voluntad de aprender. Muchísimas de esas manifestaciones, excepcionales, trastocadas o empobrecidas, responden a las diferentes "disfunciones ejecutivas" de la inteligencia: al principio, en las edades más tempranas, muchos de estos comportamientos no tienen patrón, aparecen y desaparecen, y gradualmente se entrenan a la vez que sistematizamos otros aprendizajes básicos.... En Primaria resultan irritantes y si se consolidan, en Secundaria, están a la base de mucho fracaso escolar escondido entre los factores de desmotivación y disciplina. Y es más, ellos mismos se perciben como malos

aprendices condicionados en gran medida por el modo en que estos comportamientos determinan la relación que tenemos sus docentes con ellos. Si se manifiestan de una forma extrema, los asociamos a síndromes diferentes y trastornos del aprendizaje que remitimos a los especialistas, por ello muchas de las pistas para abordarlos en las aulas ordinarias coinciden con lo que los orientadores recomiendan para la organización de sus materiales y clases.

El modelo de intervención didáctica

Nuestro desafío educativo consiste en desgranar cada una de esas funciones: activación cognitiva, dirección de la atención, motivación, planificación y organización de metas, flexibilidad cognitiva, metacognición, gestión emocional, control de la impulsividad, mantenimiento de la acción y memoria eficaz de trabajo, para poder estimularlas simultáneamente a nuestros propósitos curriculares. No es fácil, porque siempre hemos pensado que ese era nuestro cometido fundamental, y muchas de estas cosas quedan en territorio de nadie y se ven como una amenaza de perder el tiempo o el rigor disciplinar. Pero sabemos que la mayoría de ellas se pueden entrenar con la suficiente eficacia como para lograr una mejora palpable durante toda la escolarización obligatoria. Su ámbito natural en el currículo es el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, cuyo lugar privilegiado en las programaciones debería ser indiscutible. Para lograrlo hemos diseñado un modelo de intervención didáctica con el fin de contextualizarlo dentro de nuestro trabajo ordinario, que consta de cinco pasos que vamos a describir a continuación:

1. Describimos los desempeños del estado óptimo de la fe

Llamamos 'desempeños', en una vaga traducción del *performance* anglosajón, a la "puesta en escena" del aprendizaje. Solo lo que podemos ver en el escenario del aula revela quienes son en realidad los actores y actrices que representan su particular obra vital. Seguro que hay mucho más, pero les conocemos a partir de lo que podemos observar y eso es lo que podemos ensayar esperando que cuando interpreten sus papeles en la vida real serán capaces de brillar sin nuestro tutelaje.

El primer paso es una descripción positiva de cuáles son los componentes de cada función, como los estantes de una compleja estantería, en los que vamos a ordenar sus conductas a medida que se producen. Es, en el mejor de los casos, si todo marcha estupendamente, lo que deberíamos ver en ellos progresivamente. Por ejemplo, en el caso de la activación cognitiva:

- Muestra iniciativa de forma autónoma para empezar una acción.
- Se detiene cuando considera que es oportuno.
- Identifica un estado de calma frente a los extremos de tensión o cansancio.
- Mantiene un estado de alerta adecuado, y responde con rapidez.

Cuando observamos el tipo de conductas como las que hemos descrito, suponemos que su cerebro está alerta y suministra la energía que necesita para aprender y la gestiona con eficacia. En esta línea, necesitaremos asociar a cada función un elenco de desempeños óptimos que funcionarán como horizonte del aprendizaje.



2. Identificamos los factores que influyen de forma positiva

Si ya tenemos claro qué nos gustaría ver en nuestros alumnos, la siguiente pregunta es qué factores ayudan a que eso se dé. A veces se refieren a cosas que ocurren dentro de clase, los recursos o las metodologías que empleamos, y otras se refieren a factores ajenos a la escuela, y que los profesores no siempre podemos controlar. En el ejemplo que hemos elegido, para que controle la activación pueden ayudarle cosas como:

- Poseer un grado adecuado de autonomía en la organización de sus tareas.
- Que se genere un clima de aula positivo.
- Poseer un grado alto de motivación hacia la tarea.
- Ofrecer recompensas positivas para celebrar el éxito de las tareas.
- Mantener relaciones sociales fuertes y positivas con sus compañeros.
- Proponer tareas cotidianas regularmente que ayuden a mantener el estado de alerta como memorizar, calcular mentalmente, dibujar, leer, ordenar espacios físicos.

3. Identificamos los obstáculos que inciden negativamente

A continuación debemos identificar aquellos factores que por el contrario, dificultan el adecuado desarrollo de la función. Este esfuerzo de reflexión será clave para diseñar la intervención positiva que queremos realizar en el aula. En nuestro ejemplo, cosas como las siguientes dificultarán que los alumnos conserven la energía mental necesaria para mantener el aprendizaje:

- Generar un contexto de amenazas de castigo como forma de empujarles a iniciar la tarea.
- Hábitos poco saludables del sueño y la alimentación.
- Aislamiento y desconexión del entorno.
- Miedo e inseguridad de mostrar los posibles errores.
- Sobreprotección por parte de los adultos
- Dificultades visuales o auditivas.
- Excesivos estímulos a su alrededor.

4. Visualizamos con los alumnos nuestras expectativas concretas personalizando diferentes variables

Cuando describimos el estado óptimo de la función correspondiente, así como los factores positivos y negativos que inciden en ella, lo hacemos a nivel general. En este paso avanzamos un nivel de concreción más para contextualizar todo lo anterior en el grupo o niño que tenemos delante. Intervienen variables como su edad, circunstancias personales, asignatura que impartimos, dificultades de socialización o aprendizaje, etc. En este paso esperamos visualizar con la colaboración de los alumnos qué tipo de respuestas queremos ver en ellos, con dos propósitos: que comprendan con claridad qué pretendemos de ellos y que vamos a valorar no solo cuánto aprenden sino cómo adquieren hábitos óptimos de aprendizaje; y en segundo lugar, qué patrones de comportamiento queremos repetir con consistencia y qué pueden hacer ellos en concreto para avanzar. En nuestro ejemplo lo proponemos en forma de preguntas para formularles:

- ¿Comienzas la tarea sin esperar que te lo ordenen?
- ¿No retrasas la tarea buscando mil excusas?
- ¿Secuencias las tareas en pasos lógicos?
- ¿Descansas lo suficiente cuando llegas a casa?
- ¿Pasas muchos tiempos muertos mirando las musarañas delante del libro?

5. Diseñamos la intervención educativa para entrenar hábitos inteligentes

Imaginemos que tenemos un alumno académicamente bueno, saca buenas notas, se porta bien y no marea en clase, es muy ordenado y reflexivo, es dócil, quizás incluso demasiado. Hace lo que le mandas pero es incapaz de sugerir algo por cuenta propia, y si no le prestas atención, cae en una pasividad algo sospechosa. Cuando pensamos en su grado de flexibilidad y energía mental para el aprendizaje se nos plantean muchas dudas. Comenzábamos preguntándonos qué nos gustaría ver en él, tal como hemos descrito nuestro ejemplo: ¿Muestra iniciativa de forma autónoma para empezar una acción? Obviamente no es el caso, y después del recorrido que hemos hecho, los pros y contras, nuestra siguiente pregunta es, y ahora ¿qué hacemos en clase?

A partir de nuestro diagnóstico inicial y de nuestra reflexión, debemos ahora ya por último seleccionar qué tipo de estrategias van a ayudar a nuestros alumnos a entrenar aquellos desempeños necesarios para desarrollar su inteligencia ejecutiva. Muchas de ellas coinciden con los recursos metodológicos que utilizamos habitualmente en las aulas y todas benefician el aprendizaje del grupo, pero cuando abordamos la difícil tarea de afrontar la personalización de los itinerarios de trabajo, atendiendo a la diversidad de sus necesidades y fortalezas, tenemos que diseñar clases que sean ricas en posibilidades para todos. Podemos clasificar las estrategias en tres tipos diferentes, según lo que pretendamos con ellas.

Un primer tipo de estrategias son aquellas mediante las cuales evitamos distractores y organizamos los contextos que favorecen el entrenamiento de la fe. Cada una de las funciones se puede proteger, cuidando el entorno y la organización de tiempos, espacios y recursos para evitar la tentación. Si sabemos que algunos alumnos presentan tendencia a tener problemas, protegeremos el proceso de aprendizaje y buscaremos las situaciones más óptimas donde pueda lograr mayor éxito, eliminando obstáculos y riesgos. En nuestro ejemplo, para aquellos alumnos como el que describimos podemos:

- Eliminar amenazas, castigos, 'bajar la nota' como fuente de motivación
- Procuraremos identificar las situaciones, los estados de ánimo, momentos del día donde el nivel de energía para el aprendizaje es más alto.
- Protocolizar los ritmos de las tareas, sin dejar momentos de vacío, tiempos muertos, o tareas excesivamente largas que fomenten la desconexión.
- Pautar los tiempos de descanso entre clase y clase, los recreos, y si es posible ayudarles a ordenar los descansos en casa, y los tiempos de sueño.
- Variar con frecuencias pautadas los ritmos de actividad.

Con el segundo tipo, modelamos explícitamente y entrenamos los comportamientos óptimos. A veces no es suficiente crear las situaciones seguras. Al alumno le ayuda hacer explícita la respuesta que esperamos de él o de ella, actuar como un espejo para que repitan las conductas adecuadas, y verbalizar cada paso con ellos para asegurarnos que conscientemente se fijan en aquello que deben mejorar. Por ejemplo:

- Fomentar la toma de decisiones entre diferentes posibilidades.
- Verbalizar las opciones ante una decisión.
- Verbalizar explícitamente las consecuencias y el impacto en su estado de ánimo de las decisiones.
- Identificar los factores que le estresan y le producen tensión.
- Secuenciar los pasos de una tarea en voz alta.

Y con el tercer tipo, creamos situaciones de aprendizaje y desafíos que activen la fe. Estas estrategias siguen un protocolo inverso y tratan de crear situaciones de riesgo, provocar crisis de aprendizaje, algo así como 'explosiones controladas' donde ineludiblemente tengan que poner en práctica aquello que les resulta más difícil, por supuesto con nuestra ayuda. Si no introducimos este tipo de estrategias y siempre les evitamos los riesgos, generaran comportamientos excesivamente dependientes y no lograrán ser capaces de desenvolverse por sí mismos fuera de la escuela. Este tipo de estrategias son más complejas de aplicar en el aula porque requieren mantener un equilibrio entre la presión académica y las oportunidades de desarrollar las competencias de aprendizaje, entre su autonomía para afrontar las tareas y la necesaria supervisión. En nuestro caso podemos sugerir:

- Plantear situaciones de incertidumbre, salidas, esfuerzo físico considerable, dejarlos solos en clase....
- Afrontar problemas que obliguen a asumir riesgos de forma responsable.
- Permitir margen de error en las actividades que se realizan en clase.
- Enfrentarle a una tarea compleja a resolver.
- Crear situaciones en las que tengan que tomar iniciativas por sí solos y ayudarse entre ellos en aquello que necesiten sin nuestra intervención.

Así tras nuestro recorrido, recordamos las tres claves que consideramos fundamentales. En primer lugar, debemos partir siempre en positivo, no de lo que hacen mal, sino de lo que podría ser si todo fuera bien, eso nos ayuda a generar expectativas altas y lograr su complicidad; en segundo lugar, les evaluamos constantemente, no simplemente midiendo sus logros sino acompañándoles de cerca, ejercitando un verdadero discernimiento sobre qué y cómo les ayuda; y, por último, queremos mantener un nivel alto de reflexión, de autoevaluación de nuestra práctica docente, preguntándonos que podríamos hacer para que eso ocurra, no solo esporádicamente sino de forma habitual.

Queremos lograr un aprendizaje inteligente, que vaya más allá de la memorización mecánica o del entretenimiento vacío. Partimos de nuestro compromiso con ellos que nos empuja a educar sus mentes y prepararles para la vida real más allá de las paredes de nuestras escuelas. Sabemos que nuestra tarea no es fácil porque en un aula hora tras hora, día tras día, con ratios elevadas y muchas veces sin recursos suficientes, resulta un desafío considerable poder llegar a una atención tan focalizada en cada uno de los alumnos. Pero creemos que este modelo no es un mero recetario de actividades para trastornos variados... es un modelo muy potente para entrenar nuestra mirada de educadores. Podemos interiorizar esta reflexión rigurosa y sistemática para que nos ayude a entenderles mejor, a encontrar las razones de muchos de sus comportamientos que nos desconciertan y, cuando sea necesario y posible, ayudarnos a ayudarles cada vez mejor.