

Iniciación en el estudio sistematizado¹

Nilda E. Pérez Taboada de Tappatá*

“Todo principio va contra la naturaleza: el principio es un salto y la naturaleza no da saltos”.

Pierre Thévenaz

Introducción

En los primeros días del mes de octubre de 1984, el Rector del Instituto Técnico “La Piedad” pide, al Departamento de Pedagogía del Instituto Superior Juan XXIII, su colaboración para ayudar a los alumnos de primer año a superar algunas dificultades que encuentran en el estudio.

El mencionado Departamento acuerda prestar ayuda a través de la tarea que diseñará y orientará la Profesora de Didáctica y de Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Pedagogía y que llevará a cabo un grupo compuesto por egresados y alumnos del mismo Departamento.

Dentro del horario de clases (matutino) puede disponerse en las cuatro divisiones de primer año de ochenta minutos semanales ubicados al final de la jornada del día de la semana en que habitualmente los alumnos se retiran más temprano de la escuela. En este espacio de tiempo disponible los alumnos recibirán el apoyo solicitado en el lapso que media entre este momento y la finalización del ciclo lectivo.

Cabe aclarar que esta experiencia se repite en años siguientes (durante lapsos mayores) con algunas variantes en el punto 2.4.2. impuestas por las características de los nuevos grupos. Finalmente (curso lectivo 1986), la escuela incorpora el trabajo en Estudio Dirigido (cultivo de habilidades para estudiar) en las divisiones de primer año.

1. El problema

Como primer paso procuramos definir, con la mayor precisión posible, las dificultades de estudio mencionadas. Para ello concertamos una entrevista con los profesores de las cuatro divisiones de primer año. De la conversación sostenida entre la orientadora de la tarea y los profesores surge que las falencias se manifiestan en:

- La expresión oral y escrita, caracterizadas por:
 - pobreza de vocabulario,

¹ Experiencia realizada con alumnos de primer año del Instituto Técnico La Piedad (Bahía Blanca).

* La autora es graduada Magister en Ciencias, en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Pennsylvania, U.S.A. (1968) en la especialidad “Lectura y habilidades para estudiar”. Actualmente prosigue con sus trabajos de investigación y difusión, al tiempo que ejerce la docencia en el nivel terciario en el área de “Didáctica” y “Metodología”.

- falta de fluidez en la expresión,
 - falta de organización en el discurso.
- La lectura
- durante la lectura oral se evidencia falta de dominio de su mecánica, y
 - durante el "control de comprensión" del material leído se aprecian dificultades por parte de los alumnos para darle sentido.

Estas falencias son atribuidas, de manera global, al bajo nivel de "preparación previa".

2. Experiencia

2. 1. Propósito

Lograr que los alumnos superen (o vislumbren la posibilidad de superar) las dificultades de estudio evidenciadas durante su desempeño a través de la sistematización de este proceso.

2.2. Hipótesis

Basamos nuestro trabajo y sus posibilidades de éxito en estos supuestos:

2.2.1. Las dificultades experimentadas no son provocadas por falta de "capacidad intelectual" de los alumnos, y

2.2.2. Apropiadas estrategias ayudarán a superarlas.

2.3. Población

A partir del escaso material diagnóstico disponible, al que agregamos el conocimiento del contexto sociocultural en que se desenvuelve el Instituto, intentamos una caracterización de los grupos para fundamentar, sobre ella, la planificación de nuestra acción.

2.3.1. Los alumnos que eligen el Instituto Técnico "La Piedad" para cursar la escuela secundaria persiguen, como fin, la capacitación laboral en algunas de las modalidades que éste les ofrece: al cabo de seis años de estudio, técnico mecánico y al cabo de cuatro años, carpintería, imprenta u hojalatería.

2.3.2. Por lo tanto, se inclinan por las asignaturas que, en su opinión, influyen en mayor grado para lograr el éxito en la modalidad elegida: materias técnicas y práctica de taller.

2.3.3. Concurren a la escuela en doble turno y, en consecuencia, disponen de muy poco tiempo para estudiar en el hogar. A esto se suma la circunstancia de que ocupen algunas horas trabajando.

2.3.4. Proviene, en su mayoría, de hogares que proveen escasos estímulos para la formación de nuevos conceptos y para la construcción de un vocabulario rico. (Resulta interesante destacar que este Instituto, muy antiguo

en la ciudad, fue, durante muchos años, Escuela de Artes y Oficios, y ese concepto perdura en la mente de muchos padres e incide en el momento de decidir sobre el establecimiento educacional de nivel medio que mejor se adecue a las características de sus hijos).

Analizamos cada una de las tres características anotadas. A partir de este análisis elaboramos estrategias para trabajar con los alumnos.

Lo señalado en 2.3.1. y 2.3.2. permite inferir la tarea ímproba que toca a los profesores de materias humanísticas ya que, al no existir motivación intrínseca (el alumno no siente que a través del estudio de estas asignaturas pueda llegar a satisfacer ninguna necesidad personal y, por otra parte, no asigna valor al conocimiento por sí mismo), deben incentivar constantemente a sus alumnos.

Lo anotado en 2.3.3. sugiere insistir en la organización del tiempo disponible total y de las horas dedicadas al estudio para lograr el mayor rendimiento.

En cuanto a lo expresado en 2.3.4. la influencia de esta circunstancia en el desempeño de un niño o de un adolescente en la escuela ha sido repetidamente investigada.

El sociólogo Basil Bernstein² hace una distinción entre dos formas o estilos de lenguaje: el lenguaje "restringido" y el "elaborado", cuya diferencia fundamental es de "calidad" y no de "cantidad".

En efecto, quien usa lenguaje "restringido" tiende a usar oraciones cortas, a menudo inconclusas, con pocos adjetivos y adverbios y escasas oraciones subordinadas; la mayor parte del significado está implícita antes que especificado; el lenguaje no puede ser usado para establecer significados precisos y diferenciados. Limita la amplitud y el detalle de los conceptos³.

El lenguaje "elaborado" (que es el que se usa en el ambiente escolar) usa palabras más exactas para adaptarse a una situación particular. Tiene más adjetivos y adverbios y oraciones subordinadas. Permite a quien hable expresar claramente pensamientos complejos⁴.

En términos generales, cada uno de ellos se utiliza en hogares que difieren en cuanto al nivel socioeconómico y al grado de instrucción recibida por los padres.

Como en la escuela se usa lenguaje "elaborado", las investigaciones coinciden en señalar que los alumnos que pertenecen a hogares donde se usa este estilo tienen mayores posibilidades de éxito escolar. También coinciden en que los alumnos que pertenecen a hogares donde se usa lenguaje "restringido" encuentran dificultades para desempeñarse en las tareas escolares y que estas

² Citado por R. Havighurst, "Social factors that influence learning and reading" en R. Karlin (comp) (1969), Pág. 84.

³ Ibid.

⁴ Ibid.

dificultades aumentarán a medida que progresen en los grados de escolaridad, a menos que aprendan el lenguaje “elaborado” propio del medio escolar.

Asumimos que en la mayoría de los hogares a los que pertenecen los alumnos de nuestra experiencia se usa lenguaje “restringido” ya que las observaciones realizadas durante el desarrollo de las clases permiten confirmar lo expresado por B. Bernstein y agregar circunstancias que se derivan de esta situación. Sabido es que cuando el código verbal que los usuarios emplean para comunicarse es pobre se echa mano de otros códigos no verbales (gestos, acción), y así lo hacen los alumnos de nuestros grupos. Este comportamiento puesto de manifiesto durante las comunicaciones que se dan en el aula da lugar a situaciones que provocan desorden: juegos de manos, risas, movimientos bruscos, etc. B. Bernstein⁵ hace otra observación muy interesante aparte de las mencionadas. En su opinión, los dos estilos de lenguaje corresponden a distintas formas de interacción familiar. El lenguaje “restringido” aparece en una familia que el autor describe como “orientada por el *status*” (y el poder) que cada miembro tiene en ella: los padres (y otros adultos) tienen alto status y gran poder y lo contrario sucede con los chicos. Cuando se toman decisiones que tienen que ver con estos últimos no se discuten posibilidades y los interesados no reciben retroalimentación sobre los pro y contra de la decisión tomada: las órdenes categóricas ocupan un importante lugar en este estilo de lenguaje. El lenguaje “elaborado” corresponde a familias “orientadas por las personas”, es decir, que la influencia de cada miembro de la familia está dada por su personalidad. Las decisiones se toman como fruto de la discusión y, por lo tanto, hay gran realimentación en lo que concierne a sus consecuencias: se dedica, en estas familias, mucho tiempo para tratar de comprender los puntos de vista de cada uno de sus miembros, antes de tomar una determinación.

Las observaciones hechas durante el desarrollo de las clases confirman esta apreciación. Las docentes en la experiencia coinciden en expresar que notaron la sorpresa (muchas veces explícitamente manifiesta) de los alumnos toda vez que se pusieron distintas alternativas de acción a consideración del grupo y se tomó en cuenta la opinión de cada uno de sus miembros.

2.4. Procedimiento utilizado

Se diseñó a través de una secuencia de “experiencias de aprendizaje” que tomaron en cuenta:

- el aspecto afectivo-social y
- el aspecto cognoscitivo

Desde el punto de vista afectivo-social, se decidió usar dos recursos con grandes posibilidades de éxito:

- enriquecimiento de la propia imagen, y
- empleo, como punto de partida del ambiente donde se desenvuelve el alumno.

⁵ Ibid. Pág. 85.

Para lograr enriquecer la imagen que cada alumno tiene de sí se pone especial cuidado en la interacción maestro-alumno y se procura:

- evitar situaciones que resulten embarazosas para los alumnos porque:
 - ponen en evidencia sus falencias y
 - provocan las burlas de sus compañeros;
- mostrarse abierto y receptivo con respecto a los problemas de los alumnos para crear una atmósfera empática;
- graduar cuidadosamente la secuencia de las tareas propuestas para asegurar el éxito en su elaboración, ya que este éxito dará motivación (intrínseca) para nuevos aprendizajes.

El empleo, como punto de partida, del ambiente donde se desenvuelve el alumno, se plasma en la selección y organización de las experiencias de aprendizaje realizadas:

- se refieren a realidades cercanas al alumno. Por lo tanto tienen experiencias directas sobre ellas y pueden trabajar utilizando el vocabulario de uso diario;
- tratan temas de alto interés para los alumnos;
- están secuenciadas de modo de pasar de actividades de alto interés y bajo nivel de dificultad a aquellas que no coinciden con sus intereses inmediatos y que ofrecen alguna dificultad a superar.

Para atender el aspecto cognoscitivo se tomaron en cuenta dos posiciones teóricas que se complementan. Son ellas:

- la teoría del aprendizaje de David Ausubel y
- los sistemas de representación a los que alude Jerome Bruner.

David Ausubel se refiere a dos tipos de aprendizaje: mecánico y significativo. Para nuestro propósito este último es relevante ya que en él, "la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario, sustantivo, con lo que el alumno ya sabe, siempre que éste adopte la actitud correspondiente"⁶.

Puede darse este tipo de aprendizaje por dos vías distintas: descubrimiento y recepción. La primera asegura que el aprendizaje será significativo ya que el alumno primero comprende y luego internaliza la comprensión lograda. Cuando se elige la segunda vía (aventaja en velocidad a la primera para transmitir contenidos de una asignatura) se evita caer en el aprendizaje mecánico por medio de la selección de material que sea significativo para el alumno, es decir, material cuyas ideas puedan ser relacionadas de una manera sustancial con ideas disponibles en la estructura mental del aprendiz.

⁶ Ausubel, D. (1976), pág. 38.

Esta teoría del aprendizaje se traduce en la presente experiencia, en una muy cuidadosa selección de los contenidos y de las habilidades que se incluyen en las experiencias de aprendizaje preparadas, de modo tal que cada alumno pueda relacionar las ideas a aprender con ideas que ya posee y asignar, así, sentido al nuevo material.

En cuanto a los sistemas de representación mencionados por Jerome Bruner, se refieren a formas de conservación de las experiencias en un modelo⁷. La primera forma, activa, tiene que ver con comportamientos experimentales, la segunda, icónica, con organizaciones visuales o de otros sentidos (figurativas) y la simbólica consiste en abstracciones tales como el lenguaje verbal.

La actividad escolar se vale casi exclusivamente de la mencionada en último término al usar el lenguaje verbal como forma de comunicación de la información y buena parte de las dificultades que tienen los alumnos son debidas al alto nivel de abstracción que esta presentación impone a su pensamiento.

Durante la experiencia se recurre en diferentes oportunidades y de distintas maneras a la representación icónica como recurso para disminuir el nivel de abstracción de la presentación verbal y facilitar la comprensión y posterior internalización de las ideas.

2.4.1. Graduación de cada experiencia de aprendizaje presentada

La modalidad de las experiencias de aprendizaje varía de una a la otra, pero todas se gradúan, hasta tanto los alumnos no hayan alcanzado cierta independencia para el trabajo, de la siguiente manera:

- a. "modelado"⁸ por el docente (actividad oral);
- b. elaboración de la experiencia de aprendizaje propuesta en forma cooperativa entre docente y alumnos (actividad oral);
- c. elaboración de la experiencia de aprendizaje propuesta en diadas de alumnos (forma escrita);
- d. elaboración de la experiencia de aprendizaje propuesta en forma individual (forma escrita).

2.4.2. Experiencias de aprendizaje propuestas

Todas ellas enfatizan la organización del material. Este énfasis responde a la necesidad de ayudar a los alumnos a organizar su pensamiento, carencia señalada por los docentes en la experiencia, quienes también notaron que, con la orientación brindada, se superó notablemente.

⁷ Bruner, J. (1968), pág. 10.

⁸ El "modelado" es un recurso que se usa cuando se trabaja para el desarrollo de "metacognición" en su acepción de "monitoreo" o "control de acciones para producir comprensión", durante el cual el docente comparte con los alumnos la verbalización del proceso mental que sigue mientras implementa una estrategia de aprendizaje.

2.4.2.1. **Habilidades involucradas**

- observación • enumeración • descripción • interpretación • síntesis.

Pasos:

- a. Presentación de una fotografía (de gran tamaño, para que pueda ser observada por todos los alumnos, y que represente algo de alto interés para ellos) y animar a los alumnos para:
- b. nombrar elementos que figuran en la fotografía (enumeración denotativa);
- c. nombrar elementos que no figuran en la fotografía, pero que pueden ser relacionados con ella (descripción denotativa);
- d. describir, mediante oraciones breves, lo que la fotografía muestra o que puede ser relacionado con ella (descripción denotativa y connotativa); prepararse para sustentar los aportes connotativos;
- e. expresar su reacción personal frente a la fotografía (interpretación), y
- f. elaborar un título para la fotografía (síntesis).

2.4.2.1.1. Trabajo en díadas de alumnos, con una fotografía pequeña para cada díada.

2.4.2.1.2. Trabajo individual, con una fotografía pequeña para cada alumno.

2.4.2.2. **Habilidades involucradas**

- observación • enumeración denotativa • jerarquización de elementos • descripción denotativa • síntesis.

Pasos:

- a. Presentación de una fotografía de las mismas características de la de la experiencia de aprendizaje anterior para animar a los alumnos a:
- b. preparar un banco de datos con el nombre de todos los elementos presentes en la fotografía (enumeración denotativa);
- c. ordenar los datos recogidos en forma decreciente según la importancia relativa que tienen en la fotografía: se comienza por lo que se considera centro o núcleo y se va hacia la redundancia. Se trata de una jerarquización personal ya que no tiene por qué haber coincidencia en cuanto a la elección del foco de lo observado;
- d. retomar lo elaborado en "c" y expresarlo en forma de oraciones breves;
- e. ordenar las oraciones elaboradas de acuerdo con la jerarquización establecida en "c";
- f. elaborar un título que represente la idea central de la descripción preparada en "e".

En este momento pasamos a experiencias de aprendizaje directamente relacionadas con el proceso de estudio, ya que:

- los alumnos manifiestan sus expectativas al respecto;
- se ha establecido *rapport* entre docentes y alumnos;
- los docentes involucrados en la experiencia entienden que los alumnos están en condiciones de aprovechar la instrucción dada con este fin.

2.4.2.3. Elegimos la experiencia de aprendizaje llamada "diseño"⁹, "una aproximación efectiva para aprender a través de la lectura y fijar. La integración del uso de imágenes o diagramas (hemisferio derecho) con el uso del lenguaje (hemisferio izquierdo) estimula el pensamiento y fortalece la memoria"¹⁰.

Esto es lo que se logra a través de una serie de pasos, que no difieren demasiado de la que propone la lección de Estudio Dirigido (clásica)¹¹, pero que tiene el agregado del elemento icónico, incentivador y facilitador del aprendizaje.

Pasos para la elaboración del "diseño"

1. • Leer el título del capítulo.
 - Ilustrarlo con el dibujo (figurativo o no figurativo) que el alumno prefiera.
 - Escribir el título, en letras mayúsculas, sobre el dibujo.

2. • Tratar de predecir qué conceptos destacados presentará el autor bajo este título.
 - Controlar la anticipación hecha con la lectura de los subtítulos.
 - Anotarlos entre signos de interrogación (una actitud interrogadora estimula el aprendizaje).
 - Unirlos con líneas con el título, para destacar las relaciones existentes,
 - Detenerse para examinar el diseño que ha quedado formado ya que representa el núcleo de la lección.

3. • Leer el primer subtítulo.
 - Anticipar qué significados pueden haber sido incluidos en él.
 - Con estas predicciones en mente, leer "activamente", es decir, con un propósito en mente. En este caso, para controlar lo acertado o no de lo anticipado.
 - Hacer una pausa para reflexionar sobre lo leído.
 - Tratar de recordar lo que se leyó.
 - Extraer los elementos que sustentan el concepto del subtítulo, o que responden al interrogante que éste plantea.
 - Anotarlos y unirlos con líneas al subtítulo para destacar las relaciones. En caso de existir detalles de distinta jerarquía, destacarlo por medio del diseño.
 - Cotejar el diseño resultante de este subtema con la presentación que, del mismo, hace el autor en el libro de texto. Controlar si se ha incluido toda la información relevante.

4. • Repetir las operaciones señaladas en el paso 3, con cada uno de los subtemas de la lección, hasta completarla.

5. • Observar el diseño completo.

⁹ Traducción libre de "mapping". Bragstad, Bernice (1983),pág. 9.

¹⁰ Ibid.

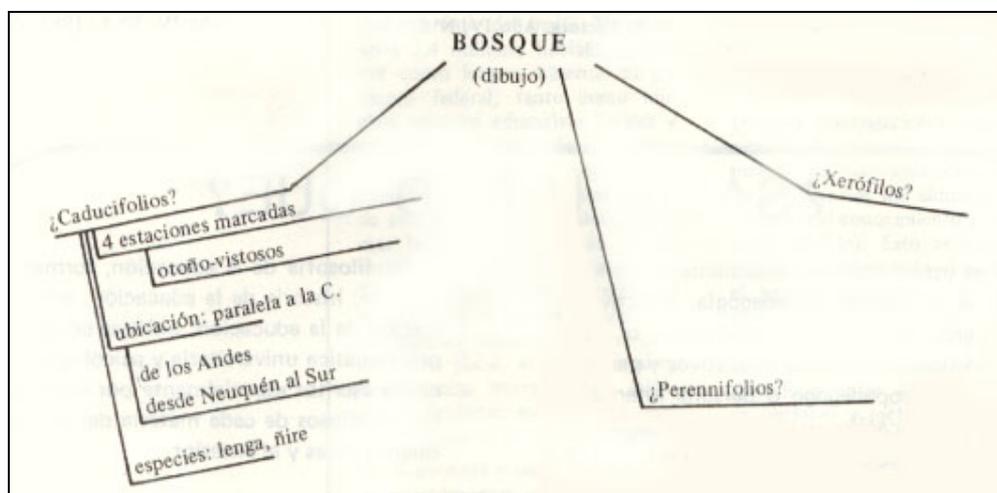
¹¹ Tappatá, Nilda E. Pérez Taboada de (1985.), Cap. XIV.

- Repasar, de alguna manera activa¹² la lección así trabajada.
 - Hacer preguntas sobre aquellos puntos que no hayan quedado claros.
6. • Cada vez que sea necesario repasar este contenido, hacerlo, de manera activa a partir del diseño elaborado.

Para reforzar el valor icónico y aclarar significados, sugerimos a nuestros alumnos que, al finalizar el punto 3, ilustraran el subtema de modo de representar lo fundamental del mismo.

En la experiencia se lo empleó por primera vez con G. Dos Santos Lara y otros, **Biología 1**.

El diseño tomó formas similares a la que incompleta, aparece más abajo:



Con esta experiencia de aprendizaje que condensa los elementos fundamentales de un método de estudio independiente, concluyó la secuencia desarrollada durante el año 1983 (cinco semanas). En años posteriores esta secuencia se enriqueció con otras experiencias de aprendizaje 12 coherentes con los propósitos fijados.

2.4.2.4. Enriquecimiento de vocabulario de reconocimiento y de producción.

2.4.2.5. Trabajo con palabras clave para llegar conforme un "plan de exposición".

2.4.2.6. Trabajo con ideas principales para llegar a elaborar un resumen.

2.4.2.7. Elaboración de "trama semántica".

2.4.2.8. Presentación del método de estudio independiente "Mastery technique" de R. Preston y M. Botel, con énfasis en "prelectura y toma de notas"¹³.

¹² Ibid. Pág. 469.

¹³ Ibid. Cap. VI, VII, VIII, XI, XIV, XV.

Recreación por los alumnos¹⁴.

Elaboración de actividades de organización y reorganización de la información para tomar notas.

2.4.2.9. Representación gráfica de estadísticas.

2.5. Hallazgos

Los docentes en la experiencia observaron constantemente a los alumnos y organizaron las observaciones hechas de acuerdo con estos criterios:

- aspecto afectivo: se refiere al grado de afecto que los alumnos desarrollan en relación con la actividad y con el docente;
- aspecto social: se refiere al tipo y a la calidad de las interacciones que se dan en el grupo de alumnos;
- aspecto cognoscitivo: se refiere al desempeño de los alumnos durante el trabajo de elaboración de las experiencias de aprendizaje.

2.5.1. Con relación a las hipótesis

Las observaciones hechas señalan que el desempeño de los alumnos mejora a medida que se avanza en la experiencia. Se evidencia este avance, fundamentalmente, en la organización de la expresión oral y de la expresión escrita.

2.5.2. Otras

Hubo un notable avance en la relación afectiva del alumno con la actividad, puesta de manifiesto en:

- Mayor cuidado en la presentación de tareas;
- demostraciones de respeto y cariño hacia los docentes en la experiencia.

2.5.3. Algunas implicancias

De la reunión de las observaciones hechas a lo largo de la experiencia inicial y sus reiteraciones, podemos concluir en que, con grupos de alumnos de las características de los de la "población",

- tienen mayores posibilidades de éxito aquellas experiencias de aprendizaje cuyos contenidos pueden relacionarse con "su" realidad y "sus" intereses;
- vale la pena detenerse en el "ejercicio del juicio crítico" y en la "emisión de opiniones personales" ya que no están acostumbrados a la posibilidad de la existencia de respuestas diversas frente a un mismo interrogante;
- el tiempo que se dedique a escuchar sus aportes y a valorar el esfuerzo que cada uno de ellos supone, redundará en beneficio del proceso de aprendizaje.

¹⁴ Tappatá, Nilda E. Pérez Taboada de (1983), pág. 23.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. **Psicología educativa**. México: Trillas, 1976.

Bragstad, B. "Mapping: using both sides of the brain". **Reading '83, I**, octubre 1983, 9.

Bruner, J. **Toward a theory of instruction**. Nueva York: Norton & Co., 1968.

Havighurst, R. Social factors that influence learning and reading. R. Karlin (comp). **Teaching reading in High School**. Nueva York: Bobbs-Merrill Co., 1969.

Tappatá, Nilda E. Pérez Taboada de. **Estudio dirigido. Teoría, práctica e investigación sobre el cultivo de las habilidades para estudiar**. 3a. ed. Buenos Aires: Troquel, 1985.

Tappatá, Nilda E. Pérez Taboada de. El método de estudio, ¿recreación personal? **Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura**, Año IV, N° 1, 1983, Pág. 22-24.