

En esta discusión todos tienen la palabra

Nilda Pérez Taboada *

Desde hace años (1997 y continúa) estamos buscando modos de optimizar las formas de trabajar en el aula de nivel terciario para acercarnos a un perfil de egresado ideal, que podría coincidir con el que presenta Camilloni (2000) y que suscribimos:

¿Qué rasgos deben definir al graduado de hoy? Podrían ser los siguientes:

Versatilidad en la formación y creciente especialización son constantes de la definición de los campos profesionales que están sometidos a un continuo cambio.

Autonomía para identificar problemas, crear soluciones, tomar decisiones y obtener nueva experiencia.

Flexibilidad para superar las rutinas y capacidad de aprender, desaprender y adoptar nuevos enfoques de pensamiento y de práctica profesional y social.

Capacidad para diseñar nuevos proyectos profesionales y personales.

Actitud solidaria con los destinatarios de su labor de acuerdo con principios morales de respeto a las necesidades y a la dignidad de los usuarios de los bienes y servicios que brinda.

Capacidad para trabajar con otros, colegas de la misma y de otras profesiones; voluntad de servir, de saber saber y de superar los límites de lo conocido.

En ese intento, implementamos una "experiencia de estudio en un ambiente metacognitivo" (Pérez Taboada, 1999, 2000), que además de incluir encuestas para conocer hábitos de estudio, cuestionarios metacognitivos para guiar acciones, narraciones de vivencias en diarios, registros de aprendizaje y sesiones de laboratorio, agrega discusiones en grupos medianos (el gran grupo de cuarenta alumnos dividido en dos)¹ hechas a partir de la primera lectura (Beck et al., 1997) y con una actitud de cuestionamiento hacia el autor.

Estas sesiones de discusión, realizadas una vez por semana, resultaron refrescantes al imprimir una dinámica distinta a la clase. Sin embargo, detectamos limitaciones, algunas originadas en la misma técnica y otras, en las características de los grupos.

* Nilda Pérez Taboada es Magister en Ciencias de la Educación, Estados Unidos, autora de libros sobre lectura y habilidades para estudiar. Actualmente prosigue con su trabajo de investigación y difusión y ejerce la docencia en el Nivel Terciario en el área de Didáctica y Metodología de la Enseñanza.

¹ Parte del grupo grande a cargo del ayudante de cátedra, Licenciado Héctor Rausch, y el resto con el profesor.

Entre las primeras se destaca un papel demasiado activo del profesor; al ser él quien modela estrategias de comprensión, quien determina los cortes en la lectura y quien coloca los interrogantes de final abierto que hacen surgir la discusión.

Si bien esta dinámica puede parecer apropiada para el curso en el que se aplica², no aparece como la más indicada para lograr un perfil de egresado como el anotado más arriba.

Entre las debilidades originadas en el grupo anotamos: dispar participación por parte de sus integrantes y excesiva dependencia del giro que a la discusión le imponen el profesor y el texto.

En la búsqueda de la superación de estas limitaciones encontramos en Cantrell (2002) una modalidad que, adaptada y simplificada, llena nuestras necesidades.

Como resultado de los procesos citados surge la variante que aparece a continuación y de cuyo análisis y sustentación nos ocuparemos.

Discusión en pequeños grupos

1. Individualmente, leen todos un mismo texto.
2. Anotan sus reacciones frente al texto y una pregunta que quisieran hacer al autor o a sus compañeros.
3. Se reúnen en grupos de dos a seis miembros.
4. Inician la discusión tratando de responder a las preguntas formuladas en el punto 2.
5. El profesor recorre los pequeños grupos e interviene si es necesario.
6. Cada pequeño grupo sintetiza y presenta, para toda la clase, los principales puntos del texto y lo más jugoso de la discusión llevada a cabo.

Analicemos el porqué de la inclusión de cada paso en el orden y la forma elegidos³.

Lectura individual del texto

Dado que la mayor parte del trabajo será grupal, resulta interesante incluir algún momento de elaboración individual, como parte de las condiciones didácticas

² Segundo cuatrimestre del primer año del Profesorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior Juan XXIII de Bahía Blanca, Argentina.

³ Previo a la implementación de la estrategia, se analizan y modelan frente al grupo cada una de sus etapas.

"[...] que permitan articular el aprendizaje cooperativo y el trabajo personal de cada alumno, que hagan posible coordinar la construcción social del conocimiento y la responsabilidad individual" (Lerner, 2002: 10).

Por otra parte, es muy probable que cada estudiante aplique estrategias distintas para construir significado durante la lectura.

Esta lectura se hace en el aula para evitar recargar a los alumnos en su preparación diaria. Sin embargo, en la evaluación total de la estrategia hecha por los alumnos al terminar el cuatrimestre⁴, un 40% sugiere que sea hecha previamente en sus casas y coincide con un 20% que considera que el tiempo adjudicado a la discusión resulta escaso y que se ve reducido aún más por esta circunstancia.

Reacción frente al texto y elaboración de preguntas

Como corolario de una lectura metacognitiva aparece el momento de la evaluación, en la que el lector sintetiza su reacción frente a la forma utilizada y al contenido leído. Nada mejor que traducir esa síntesis en una pregunta para ser formulada a los compañeros del pequeño grupo que se formará a continuación.

¿Por qué en forma de pregunta?...

"Porque hacerse preguntas activa el pensamiento y es signo de inteligencia" (Pérez Taboada, 1996: 33).

Al respecto es conocida la cita "¿hiciste una buena pregunta hoy?", atribuida a la madre de un futuro premio Nóbel al recibir a su hijo al final de cada jornada escolar.

Porque, como también expresa un alumno en su evaluación de la estrategia, *"plantear una pregunta abre un gran ventanal a nuevos puntos de vista, ideas, formas de pensar, y permite, luego, discutir el texto con mayor profundidad"*; y agrega otro: *"me surgieron preguntas que, en otras circunstancias no se me hubieran ocurrido"*.

Reunión en pequeños grupos

Si bien coincido con Lerner (2002: 9) en que

"la agrupación por parejas ha revelado ser la más adecuada para favorecer el aprendizaje",

⁴ Cuestionario de evaluación sobre la estrategia utilizada:

- ¿Cómo afectó la discusión tu aprendizaje?
- ¿Cómo afectó la discusión tu comprensión?
- Tu opinión sobre lo efectivo (o no) que resultó compartir tu pregunta con el grupo.
- Tus sugerencias para mejorar la estrategia (toda).

Adaptado de Cantrell (2002: 646).

permitimos la formación de grupos de hasta seis miembros por considerar que en ellos se da una rica interacción durante la cual todos pueden hacer oír su voz.

Aunque la formación de los grupos es totalmente libre, hay pedidos en el sentido de que, en los distintos encuentros, varíen los integrantes de cada uno.

Discusión propiamente dicha

El disparador de la discusión son las preguntas elaboradas individualmente y ahora formuladas al pequeño grupo y que permiten *“aclarar dudas y ver aspectos en los que no había reparado”*; además, *“[...] se genera una discusión mucho más planificada y útil y la comprensión se hace mucho más ágil y significativa”*, *“[...] se puede comprender el tema desde distintos puntos de vista”*; *“[...] entre todos nos ayudamos para sacarnos las dudas”*; *“[...] sin discusión tendría que guardar mis opiniones, sin compartirlas”*; *“[...] me permite exponer y expresar lo que pienso y también enriquecer mi punto de vista escuchando a los demás sin obstinarme en defender una postura inicial”*... de acuerdo con las opiniones de los propios protagonistas.

Actuación del profesor

Esta actuación se reduce a recorrer los pequeños grupos, escuchar lo que en ellos sucede e intervenir, si lo juzga necesario, para solucionar situaciones que hayan hecho detener el fluir de la discusión.

Interacción en el grupo grande

La dinámica culmina con la presentación al grupo grande, por parte de cada pequeño grupo, de las conclusiones a las que, en su seno, se ha arribado y que incluyen la síntesis de lo discutido allí.

En este momento, todo lo vivido (y manifestado) durante la discusión en el pequeño grupo llega a una mayor plenitud en virtud de:

- el mayor número de opiniones intercambiadas,
- la más sólida fundamentación de cada una (producto del proceso de discusión previo), y
- el marco multifacético que el gran grupo provee.

Conclusiones

Así como consideramos que han sido satisfactorios los resultados obtenidos en cada etapa de la dinámica, en el mismo sentido se han manifestado los alumnos al referirse a su aplicación total, y expresiones como:

... “resultó muy positiva para mi comprensión de los temas, ya que se ‘bajaron’ mucho a experiencias propias o de mis compañeros”...

... "aprendí mejor y más rápido [...] compartiéndolo, el texto resulta más claro"...

... "aprendí mucho de mis compañeros y aprendí a escucharlos, escuché a gente con la cual no hablo"...

... "con ejemplos y posturas distintas los temas son más divertidos y comprensibles"...

... "es muy valiosa y útil"...

... "me parece muy productiva"...

nos animan a reiterar la aplicación de la dinámica presentada con las adecuaciones pertinentes para optimizarla.

Referencias bibliográficas

Beck, I. et al. (1997) **Questioning the Author**. Newark, DE: Asociación Internacional de Lectura.

Camilloni, A.W. de (2000) "Los nuevos saberes." **La Nación**, Buenos Aires, 5 de marzo.

Cantrell, S. (2002) "Promoting Talk." **JAAL**, vol. 45, n° 7, p. 642-651.

Lerner, D. (2002) "La autonomía del lector." **Lectura y Vida**, año 23, n° 3, p. 6-17.

Pérez Taboada, N. (1996) **Cómo aprender eficazmente**. Buenos Aires: El Ateneo.

Pérez Taboada, N. (1999) "Experiencia de estudio en un ambiente metacognitivo." **Lectura y Vida**, año 20, n° 2, p. 6-13.

Pérez Taboada, N. (2000) "Hacia la sensibilización metacognitiva." **Contextos de educación**, 3, n° 4, p. 150-159.

*Este trabajo fue recibido en la Redacción de **LECTURA Y VIDA** en febrero de 2003 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.*