

Aprendre estratègies. Aproximació experimental

Marian Baqués

Aquest article recull una aproximació experimental de les estratègies i els procediments d'aprenentatge, amb una recerca sobre els estils cognitius dels infants. Queda clar que els infants són preferentment visuals, segons el constructe de La Garanderie. Es fan unes propostes de futur sobre cap on hauria d'anar l'aprendre a aprendre.

«Però, de mica en mica, va anar sorgint una dona diferent. Com si de dins d'aquell embolcall de muller d'un pagès sortís una dona. I aquesta dona tenia pensaments, volers i desigs. Aquí hi havia la diferència. No va ser evident tot d'una, però mentre em passava, n'era conscient. M'adonava que els meus pensaments, abans només una llista de coses que havia de fer l'una darrere l'altra, anaven prenent forma de diàleg dintre del meu cap.» (CIRINO, 2002, 102)

Retrat d'una situació

Els anys setanta i vuitanta visqueren l'eclosió de les tècniques d'estudi a les escoles. La gran quantitat de llibres sobre com estudiar que es publicaren en aquells anys n'és l'exponent. Hi havia preocupació per les condicions adequades per a estudiar, perquè els alumnes fossin capaços de resumir, de subratllar, de preparar bé els exàmens... Les tècniques d'estudi s'ensenyaven, normalment, en horari de tutoria, deslligades –en línies generals– del currículum. Vers els noranta, amb el constructivisme, entrà a l'escola la preocupació per l'aprenentatge. Es volia que els alumnes fossin capaços d'aprendre a aprendre, que

anessin esdevenint metacognitius. Es féu un gran esforç per tal que els mateixos professors de les diferents assignatures anessin ensenyant també procediments.

Segurament, en l'època de les tècniques d'estudi faltava en els estudiants la capacitat de decidir ells sols quins eren els millors procediments, ja que no s'autoconeixien com a aprenents, no eren estratèges. Potser en els temps del constructivisme mancà una cultura de procediments. I ara, a les primeries del nostre segle, quan ens tocava de recollir els fruits d'alumnes amb una bona base metacognitiva, el professor d'Universitat demana als seus estudiants què han fet de procediments i estratègies en la Primària i en la Secundària i la resposta és, massa vegades, negativa. Alguna cosa no es féu bé; alguna cosa s'ha de fer.

I DONCS?

A nosaltres ens ha anat bé la distinció entre estratègies i procediments. Ambdues són un camí que l'aprenent escomet. Camí, això és, una passa rere una altra, una seqüència. Camí: una consciència, una intencionalitat. Camí: la voluntat –la finalitat– d'arribar a un lloc, de resoldre un problema. Diguem, també, que el caminant necessita conèixer les seves forces i les circumstàncies del camí.

Estratègies i procediments, què tenen d'específic? Un quadre ens ajudarà a intuir-ne l'especificitat.

Estratègies	Procediments
<ul style="list-style-type: none"> • Són internes –per tant, d'ordre afectiu, cognitiu. • Comporten saber planificar, saber regular, saber avaluar. • Menys específiques –menys deslligades de la concreció. • Impliquen un autoconeixement –per tant, més relacionades amb la metacognició. • D'un ensenyament més difícil –per tant, d'una avaluació més complexa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Són accions –per tant, motòriques. • Comporten saber fer i saber estar. • Específiques de cada tasca –per tant, lligades a la concreció. • Impliquen un coneixement del medi –per tant, lligades a la tècnica; en el món escolar serien les tècniques d'estudi. • D'un ensenyament força senzill –per tant, d'una avaluació més fàcil.

Una vegada aclarits aquests aspectes, convé manifestar que una hipòtesi que podria ser factible és que s'ha confós estratègies amb procediments.

L'escola ha potenciat procediments –o, si voleu, tècniques d'estudi–, però no estratègies. L'estudiant ha estat ensenyat sobre com estudiar, com fer resums o com encarar un examen, però ens temem que no sobre com resoldre interiorment el problema que tenia al davant, és a dir, a desenvolupar estratègies.

Per què ha anat així? No ho sabem, pel que fa a nosaltres. Però, segurament, hem de comptar amb la suposició que, si el tutor no ho ha treballat a la tutoria, el professor de l'assignatura tampoc. El primer, massa atabalat per altres ocupacions; el segon, massa pressionat per a complir el programa. Ara veiem que força estudiants no saben abstroure la idea principal d'un text, que no entenen el que llegeixen... En definitiva, que no són capaços d'aprendre pel seu compte. No saben estudiar.

Ja fa temps que ho anem dient. La Primària, la Secundària, haurien de mirar més cap a Infantil. I que n'aprenquin. El treball de racons, de projectes, la potenciació de la lectura... que s'hi duu a terme és un model d'autonomia per a l'infant, que s'ha d'espavilar; i, a més, s'ho passa bé.

Certament, pel que fa a les etapes superiors, hi ha aquells mestres –normalment en equip amb altres companys– que són capaços de desenvolupar metodologies prou potents per a conduir els estudiants a dur a terme estratègies i procediments. Pensem en metodologies com el treball per projectes. Però, malauradament, constitueixen l'excepció. Per part nostra, apuntem camins de solució.

UNA SEDUCCIÓ

Des de finals dels vuitanta que ens atrau la teoria de la Gestió Mental del mestre francès Antoine de La Garanderie. Hi veiérem –i hi veiem– un camí metacognitiu de luxe.

Avui, enriquits amb els estils mentals de base neurològica, tornem als orígens de la teoria i entrem a l'aula per veure els resultats d'una sessió de treball feta d'acord amb les premisses de la Gestió Mental. Els diferents substrats poden donar una base teòrica que faciliti l'adquisició de models de gestió aptes per a fer de l'aprenentatge una tasca significativa.

RECERCA

La mostra de la recerca és de 92 alumnes de cinquè de Primària de dues escoles. Quatre grups d'alumnes agrupats segons criteris arbitraris. Po-

den ser considerats grups homogenis. En tots quatre hem plantejat el mateix problema –el de les tres dones amb noms i vestits de colors–. Dos grups han estat agrupats, entre nosaltres, amb el nom de «Grup de presentació visual»; els altres dos, amb el de «Grup de presentació auditiva». L'activitat s'ha dut a terme durant la primera setmana d'octubre del 2008.


Heus ací la distribució numèrica:

	Presentació visual	Presentació auditiva	Total
Nens	27	19	46
Nenes	23	23	46
Total	50	42	92

Grup de presentació visual

Es donen les següents consignes als estudiants:

«Us posaré un problema. Vosaltres l'heu de resoldre. Us heu de fixar bé com el resoleu. Després us preguntaré quina solució hi heu donat, per què hi doneu aquesta solució, i finalment us demanaré una cosa molt important: quin camí heu seguit per a arribar a aquesta solució.»

 Pinta el vestit de les tres noies amb el color corresponent. Justifica la teva resposta.

Un dia, es troben la Blanca, la Rosa i la Violeta. Una porta un vestit de color blanc; l'altra, un de color rosa, i la tercera, un de color violeta. En cap d'elles no coincideix el seu nom amb el color del vestit que porta.

Heus ací una petita part de la conversa que mantenen:

—Quines ulleres més galàctiques que portes, Rosa —diu la que duu el vestit violeta.



Blanca

Rosa

Violeta

Un cop el full ha estat contestat, els passem el qüestionari següent:

<ul style="list-style-type: none"> • Ets nen o nena? _____ • Quina és, o pot ser, la solució del problema? _____ • Per què? _____ • Quan t'imaginaves el problema de les tres dones, el veies en el teu cap? _____
--

Grup de presentació auditiva

Donem les següents consignes als estudiants:

«Us posaré un problema. Vosaltres l'heu de resoldre. Us heu de fixar bé com el resoleu. Després us preguntaré quina solució hi heu donat, per què hi doneu aquesta solució, i finalment us demanaré una cosa molt important: quin camí heu seguit per a arribar a aquesta solució. Ara us explicaré el problema. Penseu la solució i us el tornaré a explicar més endavant, només una altra vegada.

[Els llegim el problema.]

Totes les respostes vostres són bones. El company, encara que a tu et sembli més intel·ligent, no necessàriament ha de donar una resposta més bona que la teva. Quan us facin una pregunta, contesteu per vosaltres, no pel que hagin dit els altres.»

Oralment s'obre un diàleg seguint les pautes del quadre anterior. La mestra de l'aula pren nota de les respostes.

RESULTATS

Resolució del problema

		El resolien	No el resolien
Presentació visual	Nens	19 70 %	8 30 %
	Nenes	18 78 %	5 22 %
	Total	37 74 %	13 26 %

Presentació auditiva	Nens	11 58 %	8 42 %
	Nenes	15 65 %	8 35 %
	Total	26 62 %	16 38 %

Quan els demanem el perquè de la resposta

Els qui no han resolt el problema: o bé han atribuït el color del vestit de cada senyora al seu nom, o bé no han contestat, o bé n'han encertat un i els altres dos no.

Sobre la formulació de la resposta per exclusió. «La Rosa no pot portar el vestit ni violeta –el porta d'aquest color la qui li parla–, ni rosa, ja que és el seu nom. Per tant l'ha de portar blanc. La Blanca el porta violeta, i la Violeta, rosa.» Ben pocs l'arriben a formular des del principi. Encara que, a poc a poc, hi van arribant.

Menys d'un 10 % ho han fet per assaig i error i, després, ho han comprovat.

Destaquem una resposta donada per una nena del grup de presentació auditiva: «Veig sis puntets i dos de cada color. Una porta ulleres. Faig veure que els puntets del mig roden una mica i amb el color que va a parar als vestits.» I una altra resposta d'un nen que mostra tres dits d'una mà i fa rodar pel damunt tres dits de l'altra mà.

Quan els preguntem: «*Quan t'imaginaves el problema de les tres dones, el veies en el teu cap? O bé, escoltaves les paraules en el teu cap? O bé, el veies i l'escoltaves?*»

		El veia	L'escoltava	El veia i l'escoltava	No ho saben
Presentació Visual	Nens	25 93 %	0 0 %	0 0 %	2 7 %
	Nenes	21 92 %	1 4 %	0 0 %	1 4 %
	Total	46 92 %	1 2 %	0 0 %	3 6 %
Presentació auditiva	Nens	13 68 %	2 11 %	1 5 %	3 16 %
	Nenes	18 78 %	3 13 %	0 0 %	2 9 %
	Total	31 74 %	5 12 %	1 2 %	5 12 %

Ho han manifestat o per escrit o de paraula.

SOBRE ELS RESULTATS

En línies generals no saben explicar el procés del perquè han contestat així. No troben la raó de la solució.

Podem dubtar de la fiabilitat dels infants en el moment de dir si han processat d'una manera visual, auditiva o mixta, quan els demanàvem si es representaven el problema de manera visual, o auditiva, o mixta. Ha estat comptabilitzat a través de l'enquesta i de les respostes orals que donaven.

Observem una tendència a resoldre millor els problemes amb presentació visual que auditiva.

No entrem a valorar les diferències de gènere, pel que fa als resultats. Encara que, d'entrada, constatem uns millors resultats en les nenes.

HORITZONS

Falta cultura de diàleg pedagògic sobre com ajudar les nenes i els nens a conèixer-se com a processadors visuals, o auditius, o mixtos. Es tracta d'un tema sensible, ja que d'aquesta coneixença se'n derivarà un estil d'aprenentatge. Mentrestant n'anem aprenent, i quan sabem que la majoria evoquen visualment, per què en l'ensenyament no es fan servir procediments més visuals?

Més. Donat que la majoria dels alumnes es manifesten visuals, anem tendint ponts vers una cultura més auditiva. No poden ser per sempre feudataris d'una codificació visual exclusiva. Hem d'anar-los introduint, també, en el processament de la informació auditiva. Que escoltin, que s'escoltin, i, sobretot, que llegeixin. En definitiva: no diem altra cosa que cal potenciar els dos cervells a l'aula.

Continuem. Cal aprendre més sobre els estils d'aprenentatge. N'hi ha de base neurològica –com les propostes d'en Joan Riart (2008)–; d'altres, de més introspectives –la *Gestió Mental* que estructurarà Antonie de La Garanderie–; d'altres, de més pedagògiques –com el PAI, o el PAM–. Propostes, certament, complementàries les unes de les altres. De fet, es parteix de la base que sigui, la qüestió és que es doni resposta a l'estil mental de cada infant. Un cop l'hagin descobert, el podran aplicar a matemàtiques, socials, educació física o al que calgui. La qüestió és que prenguin consciència del seu treball, segons el seu model de processament.

Un treball que s'ha de fer des de la tutoria, des de la mediació. És el tutor qui ha d'ajudar-los a emmarcar el seu estil en un context més general dels aprenentatges. Que en siguin conscients. Els professors de les matèries han de trobar aquesta feina enllestida, cosa que no treu que hi hagi un treball en xarxa entre la tutoria i les assignatures. Perquè hi ha un altre aspecte cabdal: la transferència. No hi haurà tasca d'educació de les estratègies si no es dona transferència. Ajudar a transferir a altres matèries. Transferir, és a dir, saber i poder canviar de context; transferir, és a dir, generalitzar; transferir, és a dir, destemporalitzar.

Cal, per tant, anar preparant els tutors en l'educació de les estratègies. –També, és clar, els professors.– No és un tema planer. Costa de fer conscients els infants dels processos estratègics pels quals aprenen.

Verbalitzar el camí interior seguit no n'ha estat mai, de fàcil. Si per als adults –experts– ja els és ardu gestionar els processos mentals, com no ha de ser-ho per als principiants? Entrar en el món mental ha estat un repte que la humanitat fa temps que té plantejat. Una bona introspecció és una fita present en totes les cultures.

No voldríem acabar sense fer, una vegada més, un toc d'atenció sobre la impulsivitat dels alumnes en el moment de resoldre un problema. Allò del «dit i fet». L'abordatge d'aquest tema és complex, però creiem que val la pena tenir molt clara la metodologia dels tres temps –abans, durant i després– a la manera del PAI i del PAM. Asseure's i reflexionar mentalment abans de dur a terme l'activitat; dur-la a terme posant a la pràctica els camins previstos; i, després de l'activitat, avaluar –en qualitat– els camins seguits. Aquesta metodologia en tres temps ens pot ajudar a anar entrant en la dinàmica de la introspecció, de la metacognició.

Mentrestant, caminem.

REFERÈNCIES

- BAQUÉS, MARIAN (1998). *Projecte per a Aprendre millor. PAM*. (4 quaderns) Barcelona: Cruïlla.
- BAQUÉS, MARIAN (2000). *Projecte d'Activació de la Intel·ligència. PAI*. (6 quaderns) Barcelona: Cruïlla.
- CHICH, J-P.; JACQUET, M; MÉRIAUX, N.; VERNEYRE, M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. París: Retz.

- CIRINO, LINDA D. (2002). *La venedora d'ous*. Barcelona: La Magrana.
- COTTRELL, STELLA (2003). *The Study Skills Handbook*. New York: Palgrave Macmillan.
- DE LA GARANDERIE, ANTOINE (1984). *Le Dialogue pédagogique avec l'élève*. París: Le Centurion.
- DE LA GARANDERIE, ANTOINE (1990). *Pedagogia dels mitjans d'aprendre*. Barcelona: Barcanova.
- DE LA GARANDERIE, ANTOINE (1990). *Comprendre i imaginar. Els gestos mentals i la seva aplicació*. Barcelona: Barcanova.
- DE LA GARANDERIE, ANTOINE (1993). *Les profils pédagogiques*. París: Bayard.
- ÉVANO, CHANTAL (2006). *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en Pedagogía*. Barcelona: Graó.
- PÉBREL, CHRISTIANE (Coord.) (1993). *La gestion mentale à l'école. Concept et fiches pratiques*. París: Retz.
- RIART, JOAN (2007). «Los estilos cognitivos» en: RIART, JOAN (Coord.). *Manual de Tutoría y Orientación en la Diversidad*. Madrid: Pirámide.
- RIART, JOAN (Coord.) (2008). *Quaderns de treball personal*. (6 quaderns). Barcelona: ISEP.

RESUMEN

Este artículo recoge una aproximación experimental de las estrategias y procedimientos de aprendizaje, con una investigación sobre los estilos cognitivos de los niños. Queda claro que los niños son preferentemente visuales, según el constructo de La Garanderie. Se ofrecen unas propuestas de futuro sobre hacia dónde debería ir el aprender a aprender.

ABSTRACT

This article describes an experimental approach to learning strategies and procedures, with a research project about cognitive styles in children. It is clear that children are mainly visual, according to La Garanderie's construct. Some future proposals are stated in relation to the path that "learning to learn" should follow.