

## ORIENTACION ACADEMICA Y HABITOS DE ESTUDIO EN EL NIVEL DE EDUCACION SECUNDARIA

*Esperanza Daysi Kocchiu Yi*

La explosión del saber y la imprevisión de la situación vital en la que habrá de encontrarse la presente generación escolar en su edad adulta, fuerzan a buscar resultados firmes del aprendizaje. Mucho más firmes que los conocimientos específicos, son las aptitudes y las virtudes mismas que se relacionan con la adquisición y aplicación de los conocimientos. Pero estas aptitudes y disposiciones se logran sólo en los procesos activos del descubrimiento y de la investigación (Skowronek: 1975).

Un reto fundamental y permanente para la educación, es capacitar al ser humano para enfrentarse al mundo —en cuanto problema y posibilidad— en forma crítica, creativa, autónoma, libre y responsable. De allí que frente al desarrollo científico-tecnológico actual y la consiguiente “explosión de conocimientos”, la educación formal debe considerar como uno de sus objetivos prioritarios, la formación de una persona que asuma la responsabilidad de dirigir su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, diversas investigaciones realizadas en el medio, han evidenciado la existencia de hábitos de estudio inadecuados en grupos de alumnos de los niveles de educación secundaria. El estudiante aprendió en forma desordenada un conjunto de conductas

de estudio que no le ayudan para un óptimo desempeño académico. Frente a tales demandas, nuestro sistema educativo formal no plantea y menos lleva a cabo programas curriculares que busquen superar dicha problemática.

El desarrollo y uso de las estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje pueden ser el equivalente de la “revolución verde” en la educación. Llevados a cabo en formas apropiadas pueden desarrollar alumnos que verdaderamente cooperan y a la vez auto-aprenden, lo cual puede mejorar drásticamente la educación en el tercer mundo (Chadwick;1991:5).

Desde tal perspectiva es que presentamos una *aproximación teórico-conceptual de lo que entendemos por HABITOS DE ESTUDIO y TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL* en el nivel de Educación Secundaria, en la convicción de que dicha reflexión –por parte de educadores y planificadores– es *imprescindible como etapa previa* al diseño de un programa de orientación académica.

## 1. LOS HABITOS DE ESTUDIO COMO ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS.

Tanto Castillo (1979:111) como Kelly (1961:306) definen el *estudio* como una modalidad de aprendizaje, en cuanto tiene exigencias y fines específicos. Por ello Meenes (1965:10-11) señala que la comprensión de los procesos de aprendizaje ayuda a mejorar el estudio, ya que estudiar es una forma de aprender y obedece a las mismas leyes.

Según Mira y López (1951:10-11) el estudio consiste en un *proceso de resolución de problemas*, entendiendo problema como esa interrogación que el hombre se plantea cuando admirado, contempla la realidad en que se encuentra. En tal sentido se puede afirmar que el estudio es un medio utilizado por el hombre en su constante empeño de descubrir y conquistar la verdad, y comunicársela a los demás.

En el contexto de dicha reflexión, y coincidiendo con Titone (1981:114-115), en el presente artículo se define al *estudio como “investigación”*, en cuanto en un contexto psicológico y pedagógico-didáctico se lo conceptualiza, o como un proceso intelectual que mira

a la solución de un problema cognoscitivo, o como una actividad multiforme, coextensiva con el mismo comportamiento, dirigida al descubrimiento y al uso de los medios idóneos para la solución de un problema teórico o práctico.

### 1.1 SIGNIFICATIVIDAD DEL FACTOR AFECTIVO EN EL ESTUDIO.

El desenvolvimiento satisfactorio del estudio depende de una serie de factores, los que a decir de Kelly (1961:307) son de tipo *fisiológico, ambientales y psicológicos*. Si bien es propósito del presente artículo profundizar en el análisis de la naturaleza y estimulación de los hábitos de estudio en su dimensión cognoscitiva, no se puede dejar de abordar, aunque en forma muy sintética, la significatividad del factor afectivo en el proceso de estudio.

Chadwick (1988) afirma que los estados anímicos del estudiante como motivación, interés, imagen de sí mismo, atribución de control y nivel de ansiedad, tendrán mucha influencia en sus posibilidades de aprendizaje. Así el alumno puede aprender diversas estrategias para mejorar su aprendizaje, pero si no posee el estado afectivo positivo para usarlas, no lo hará.

Respecto a la *motivación*, Titone (1981:36-37) afirma que la experimentación psicopedagógica se ha preocupado de definir el valor de las distintas motivaciones, su origen, la estrategia educativa de utilización, y ha indicado como más válidas las motivaciones *intrínsecas y profundas*, es decir funcionalmente conectadas con la actividad personal y el interés profundo del alumno; ha valorado los objetivos inmediatos, concretos y precisos; y ha subrayado la importancia de tener en cuenta el nivel de aspiración del alumno. En tal sentido es que concurren a la eficacia del estudio, la intención decidida de aprender, la claridad y precisión de la tarea a seguir, la conciencia del propio progreso, y la experiencia del éxito. Por otro lado, en el ámbito de las *relaciones personales* en el espacio escolar, la motivación más profunda es la que proviene de la instauración de una viva relación interpersonal, hecha de comprensión, de identificación y de aceptación entre profesor y alumno.

## 1.2 CONCEPTUALIZACION DE LOS HABITOS DE ESTUDIO COMO ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS.

La palabra *hábito* deriva del vocablo griego “haberse” que significa “tener”, entendiéndose en el sentido de adquirir algo no poseído anteriormente. La etimología de la palabra, indica una condición básica del hábito, esto es, de tratarse de una conducta adquirida en la interacción del organismo con el medio, en una relación fundamental de medio a fin. Por otro lado, Kelly (1961:173) afirma que el hábito implica la tendencia a repetir y a reproducir ciertas acciones o actuar en la misma forma general bajo las mismas o similares circunstancias.

Habiéndose aproximado al estudio como un proceso de aprendizaje orientado hacia la resolución de problemas, y visto lo que se entiende por hábito, se abordará lo que para el presente trabajo se entiende por HABITO DE ESTUDIO.

Entre los resultados de aprendizaje considerados por Gagné (1974:74-75) se identifica a las *estrategias cognoscitivas*. Estas son capacidades internamente organizadas, de las cuales hace uso el estudiante para guiar su propia atención, retención, recuerdo y pensamiento. Hacen posible el *control ejecutivo*, es decir gobiernan el propio comportamiento del alumno cuando se enfrenta a la información del medio ambiente. En el mismo sentido Chadwick (1988:167) las define como procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales; subraya que son críticas en la adquisición y utilización de información específica y, que interactúan estrechamente con el contenido del aprendizaje.

A través de la adquisición y refinamiento de tales estrategias el alumno puede llegar a ser un aprendiz y pensador independiente, es decir, el alumno no solamente aprende los contenidos mismos sino aprende acerca del proceso que usó para aprender, aprende no solamente que aprende sino *cómo* lo aprendió (Antonijevic y Chadwick; 1982:307) . El grado de conciencia que tiene la persona de su propio pensamiento y aprendizaje, y por tanto de sus estrategias cognoscitivas, es llamado por Antonijevic y Chadwick (1982:314-315) *metacognición*.

Dicha capacidad tiene tres funciones principales. La primera involucra una serie de elementos importantes, el alumno tiene que

tomar conciencia de la tarea o problema que enfrenta, y asegurar que él entiende lo que se espera de él. También tiene que darse cuenta qué información tiene ya aprendida de la requerida por el problema, y qué información él no conoce. Habiendo entendido los requerimientos del problema y con la información relevante identificada, debe fijar objetivos de aprendizaje de corto alcance, como hitos respecto a los cuales medir su progreso, y debe decidir acerca de estrategias específicas que quiere utilizar. La supervisión del proceso o monitoreo, segunda función, consiste en preguntarse acerca del propio progreso. Por último la evaluación final de la tarea, problema o elemento de aprendizaje, es el análisis conciente del éxito que el alumno ha tenido.

El planteamiento básico es que mientras es totalmente posible aprender sin tener conciencia directa o activa del proceso de aprendizaje, la conciencia sería una herramienta útil para hacer más eficaz y más amplio el aprendizaje.

En síntesis, se puede definir a los *hábitos de estudio como estrategias cognoscitivas que el aprendiz suele aplicar en su proceso de estudio*. Dichas facultades facilitan considerablemente el logro de los objetivos de aprendizaje, y su adquisición y utilización están condicionadas por distintas variables afectivas.

### 1.3 FASES DEL ESTUDIO Y ESTRATEGIAS COGNOSCITIVAS EN EL ADOLESCENTE.

Considerando diversas investigaciones, en el presente artículo se plantea las siguientes fases en el proceso de estudio: *codificación y retención, recuperación, resolución de problemas, y evaluación*. En relación a dichas fases, a la división que plantea Chadwick respecto a las diferentes estrategias cognoscitivas\*, y a las posibilidades de la labor orientadora en la escuela, identificaremos los hábitos de estudio intervinientes.

---

\* Chadwick (1988:168) distingue entre estrategias de procesamiento y estrategias de ejecución. El primer grupo se refiere a lo que la persona realiza para atender a, e ingresar exitosamente información en su memoria. El segundo grupo incluye lo que hace para recuperar información, formular una respuesta, generalizarla, identificar y resolver problemas y generar respuestas creativas.

### 1.3.1 Fase de codificación y retención.

Es definida por Guilford como el descubrimiento inmediato, toma de conciencia, redescubrimiento o reconocimiento de elementos particulares de la *información*, comprensión de ésta, y su reserva en la memoria. La información es definida como lo que el organismo discrimina del ambiente.

#### a) *Estrategias de atención.*

Señala Mussen (1973:483) que los procesos de *percepción y comprensión informativa* del ambiente son subprocesos de esta fase. Al concentrar la percepción en alguno de los varios estímulos de nuestro medio, es decir selectivamente, háblase de *atención*. Es ésta un aspecto activo y parcial de la percepción, mediante la cual el sujeto se coloca en la situación más adecuada para percibir mejor un determinado estímulo. Chadwick se refiere específicamente a las *estrategias cognoscitivas de atención*, las que sirven “primero para aprender a observar el ambiente, a desarrollar la capacidad de percepción desde los distintos órganos de los sentidos, y segundo para orientarse hacia el material, percibir y seleccionar lo más importante en la situación o experiencia” (1988:170).

Plantea que en situaciones de aprendizaje existen tres clases de atención. La primera es *búsqueda o vigilancia*, que significa esforzarse por encontrar uno o más datos de información en un panorama que puede ser rico o pobre en estímulos. La segunda forma es la *atención dividida*, condición que requiere que el alumno capte estímulos de dos o más fuentes. Y la tercera forma, la más importante según Chadwick, es la *atención sostenida o concentración*. Esta es la capacidad de enfocar los esfuerzos en un solo asunto por un tiempo relativamente largo y sin dejarse distraer por estímulos ajenos a la situación.

#### b) *Estrategias de comprensión informativa.*

La *comprensión informativa* del ambiente o “cifrado” (Gagné;1977:44), significa dar nombre o interpretación a la información contenida en el acontecimiento. Su adecuado desenvolvimiento está relacionado con las *estrategias de procesamiento de la información para su almacenamiento en la memoria*. Al respecto Chadwick (1988) enfatiza, en consideración al aprendizaje escolar, dos formas de pro-

cesamiento: estrategias de elaboración verbal y estrategias de elaboración por imágenes.

La *elaboración verbal* incluye todo lo que el alumno hace para trabajar activamente con material que presente proposiciones verbales, y puede ser aplicada en cuatro actividades generales de aprendizaje: escuchar, hablar, leer y escribir. Sus estrategias típicas son, repetición, paráfrasis, preguntas y agrupación o redes.

La *elaboración por vía de imágenes* facilita principalmente el aprendizaje de información espacial o visual. Por la necesidad de delimitar el presente trabajo desarrollaremos solamente el primer grupo de estrategias de elaboración.

- *La repetición.* Esta forma de almacenamiento enfatiza la repetición de la información hasta algún punto donde por alguna razón se queda "grabado" en la memoria. Chadwick destaca que dicha estrategia es una forma muy *poco eficaz de recordar*, y que la manera de mejorar dicha eficacia es aprender a cambiarla por otras formas de elaboración verbal o de elaboración por imágenes.

- *El Parafraseo.* En dicho proceso el estudiante reconstruye la misma información pero utilizando palabras, conceptos y relaciones que le son más naturales o cómodas; es decir transforma la información en términos de elementos ya existentes en sus estructuras cognitivas.

- *El uso de preguntas.* Al hacerse preguntas el proceso de transformación se profundiza. Las preguntas pueden estar directamente relacionadas con el contenido, o pueden fomentar relaciones con estructuras ya existentes ayudando a desarrollar conexiones internas. Respecto al momento de la interrogación, puede realizarse *antes* de una selección de información, orientando la atención hacia la búsqueda de información específica; o *después* de la selección, fortaleciendo el aprendizaje conceptual o de información no específica.

- *La agrupación: estructuras y redes conceptuales.* Implica la generación de representaciones estructurales de las relaciones entre las partes de la información a ser aprendidas, y entre esta información y los conocimientos y experiencias que ya posee el aprendiz. En consecuencia la construcción de redes conceptuales se realiza en forma interactiva: procesamiento de abajo-arriba (in-

formación extraída del estímulo mismo) y de arriba-abajo (información generada por la memoria a largo plazo) (Biehler;1991:223).

El mismo Biehler (1991) llama *reticulación* a dicho proceso, y *mapas o redes de nodo-enlace* a las redes conceptuales. Entiende por *nodos* las paráfrasis de ideas, y por *enlaces* el tipo de relaciones entre ideas. Estas relaciones pueden tomar la forma de jerarquías, cadenas y agrupaciones. Las redes pueden ser usadas en el aprendizaje de información proposicional, conceptos abstractos e información de procedimientos. Dicha estrategia ha sido fuertemente enfatizada por Ausubel y Bruner. Así en *The Process of Education* (1960), Bruner pone de relieve que se debe ayudar a los estudiantes a captar la estructura de un campo de estudio, ya que así tendrán mayor probabilidad de recordar lo que aprenden, comprendiendo los principios que puedan aplicarse en diferentes situaciones, y así estarán preparados para dominar un conocimiento más complejo.

Luego de las estrategias de elaboración verbal, Chadwick (1988:177-179) considera adicionalmente tres estrategias de procesamiento: comparación, inferencia y aplicación o ensayo futuro. Estas tienen mayor complejidad que las anteriores, y tienen una enorme importancia en el aprendizaje escolar.

– *Comparación*. En esta forma de procesamiento el alumno busca relaciones de similitud y diferencia entre eventos, hechos, ideas o conceptos a través del examen paralelo de dos o más de ellos. Es particularmente útil cuando se debe aprender material nuevo que es difícil entender, el de poca relevancia para el aprendiz, o el de gran abstracción.

– *Inferencia*. Requiere que el alumno llegue a razones por la vía del análisis de evidencias y premisas, o que descubra nuevas relaciones entre elementos de la información presentada.

– *Aplicación o ensayo futuro*. Ocurre cuando el alumno piensa en una posible aplicación futura de la información que se está aprendiendo. Como estrategia de aprendizaje es una de las más poderosas porque alcanza las condiciones óptimas de procesamiento de información, al tener las ventajas de: a) aumentar la relevancia de la información que se está aprendiendo; b) profundizar el procesamiento porque tiene que imaginar la información aplicándola en una situación futura; y c) aumentar el concepto de auto-eficacia



porque se está aplicando lo nuevo en situaciones futuras con éxito (Chadwick;1988:179).

Es posible realizar combinaciones de estas estrategias. Como señala Chadwick,

la clave básica de todos los estilos de procesamiento es aumentar al máximo factible la cantidad de esfuerzo mental que el alumno debe invertir en el aprendizaje con el fin de asegurar un buen almacenamiento para una alta probabilidad de recuperación y aplicación de la información (1988:179).

### **1.3.2 Fase de recuperación.**

Toda información que tenemos almacenada tendrá posibilidades de ser utilizada en algún momento en el futuro y por lo tanto tendrá que ser recuperada. Las estrategias que se usan en dicha fase son aquéllas que sirven para encontrar información almacenada en la memoria, y usarla para dar respuesta correcta.

Existen a decir de Chadwick (1988:181) tres pasos principales en la recuperación de información almacenada: búsqueda de la información; evaluación de la adecuación de la información en relación con el estímulo a ser respondido; y ensayo encubierto donde la persona hace una “prueba” de la respuesta antes de emitirla. La relación entre la actividad de recuperación y la forma como la información fue procesada y almacenada originalmente es crítica.

Otra estrategia en la fase de recuperación es la de *generalización*. La llama también *transferencia*, y consiste en encontrar similitudes y diferencias entre la nueva situación (de aplicación) y las condiciones originales de aprendizaje, aplicando lo conocido o aprendido.

Enseñar a los alumnos a adoptar una estrategia específica y constante de generalización o transferencia debe ser un fin principal de toda situación de enseñanza-aprendizaje. Mostrar a los alumnos los factores que influyen en la generalización y como éstos pueden ser protocolarizados en pasos que deben seguir en sus esfuerzos, es una manera de desarrollar esta estrategia (Chadwick;1988:181-182).

### **1.3.3 Fase de resolución de problemas.**

Se refiere a procesos de conducta y pensamiento dirigidos hacia la ejecución de determinada **tarea intelectualmente exigente** o problema intelectual (Nickerson y otros: 1990). Como señala Chadwick (1988) la capacidad de resolver problemas incluye las destrezas de representar y analizarlos, y la rapidez y amplitud de la generación de alternativas de solución.

En la resolución de problemas se puede identificar dos modalidades: la inductiva y la deductiva. Estas se basan en dos tipos de pensamiento, el divergente y el convergente respectivamente. El *pensamiento divergente* es definido por Guilford como la “generación de la información a partir de una información recibida, donde el acento está puesto sobre la variedad y cantidad producidas a partir de la misma fuente” (1980:217). Lo considera el más importante presupuesto del pensamiento creativo, en cuanto conduce a diversas posibilidades de solución de un problema, tendiendo siempre a la originalidad, al inconformismo y al gozo en situaciones complejas. Se caracteriza por una gran facilidad para establecer relaciones nunca antes hechas, y para asociar ideas que pocas veces se perciben relacionadas, viéndose siempre empujado a buscar nuevas formas. Se trata de un pensamiento proyectivo, expansivo, progresivo, inventivo, investigador, organizativo y original.

El *pensamiento convergente* es definido por Guilford (1980) como “generación de la información a partir de una información recibida, cuando la información necesaria está totalmente determinada por la información recibida; investigación de los imperativos lógicos”. Los raciocinios informan y localizan hacia la idea mejor, o deciden acerca de la validez de la información. Asimismo es convergente toda actividad en la cual el pensamiento esté estrechamente canalizado, sujeto a normas restrictivas, y sometido a consignas apremiantes para una solución única.

### **1.3.4 Fase de evaluación.**

Definida por Guilford como “comparación de la información con relación a especificaciones dadas, de acuerdo con criterios lógicos tales como la identidad y la coherencia” (1980). Se decide en dicha fase acerca de la validez de la información luego del desempeño o

actuación realizados en cualquiera de las dos fases anteriores. Sin embargo, este proceso debe darse durante todo el desarrollo del estudio, para la comprobación de los pasos lógicos, y el descubrimiento y la solución definitiva de un problema (Capella; 1983:53).

Podría afirmarse que dicha fase está íntimamente relacionada con la metacognición, por lo tanto implicará una evaluación tanto del producto como de los procesos de aprendizaje.

Según el nivel o profundidad de la evaluación, se habla de sujetos *reflexivos* si dedican mucho tiempo al estudio y censura del material; y a los que aceptan y mencionan la primera hipótesis que producen y obran de conformidad a ella sin prestar la menor atención a su propiedad o precisión se les llama *impulsivos*. Considerando el “bombardeo” de estímulos que recibe en cada momento, es conveniente que el sujeto adopte un hábito de evaluación reflexiva frente a la información que recibe, estrategia relacionada con el llamado “pensamiento crítico”.

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de las estrategias cognoscitivas intervinientes en cada fase del estudio.

### Fases del Estudio y Estrategias Cognoscitivas

| Fases del estudio            | Estrategias Cognoscitivas o Hábitos de Estudio  |
|------------------------------|---|
| I. Codificación y retención  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- De atención</li> <li>- De elaboración verbal</li> <li>- Comparación</li> <li>- Inferencia</li> <li>- Aplicación o ensayo futuro</li> </ul>                           |
| II. Recuperación             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda de información</li> <li>- Evaluación de la adecuación de la información con el objetivo</li> <li>- Ensayo encubierto</li> <li>- Generalizaciones</li> </ul> |
| III. Resolución de problemas | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representación y análisis del problema</li> <li>- Generación de alternativas de solución</li> </ul>  |
| IV. Evaluación               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación de los procesos</li> <li>- Evaluación de los resultados</li> </ul>  |

En síntesis, podemos señalar que el pensamiento formal del adolescente, es fundamentalmente una orientación generalizada hacia la solución de problemas. El estudiante será capaz de manipular sus estrategias cognoscitivas hábilmente y en forma autónoma, buscando soluciones a problemas cada vez más complejos. La aproximación y luego dominio de *técnicas de trabajo intelectual*, cumplen un papel fundamental en un adecuado desarrollo cognoscitivo por un lado, y un aprovechamiento de las capacidades que tiene todo ser humano para conocer y comprender el mundo que lo rodea, y proponer soluciones creativas a los abundantes problemas que éste le plantea.

## 2. RELACION ENTRE LOS HABITOS DE ESTUDIO Y LAS TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL EN LA ORIENTACION ESCOLAR.

Como señala Houssay (Citado en Zubizarreta; 1969:9),

Debemos, finalmente, recordar que los procedimientos técnicos no tienen otra finalidad que la de hacer más rigurosa la marcha de la inteligencia, y al mismo tiempo, hacerla más fácil. El esfuerzo y el tiempo empleados en el adiestramiento tiene como recompensa la posesión de un valioso y flexible instrumento que simplifica el trabajo y asegura el éxito: las técnicas dan más seguridad y firmeza al juicio, desarrollan el método, la laboriosidad y el criterio y perfeccionan la inteligencia y la capacidad de acción.

### 2.1 *HABITOS DE ESTUDIO Y TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL.*

Hablar de *técnicas de trabajo intelectual*, significa referirse al modo práctico de estudiar, a la concretización y uso hábil de los procedimientos que nos da el método. Conocerlas, es conocer la viabilidad y la secuencialidad de las estrategias cognoscitivas que el hombre emplea al aprender, de tal manera que tomando conciencia de ellas y por medio de la práctica, las pueda utilizar habitualmente.

En el presente trabajo se presenta en forma sucinta un conjunto de técnicas de trabajo intelectual para el nivel de Educación Secundaria, el que sigue la secuencia de fases y estrategias cog-

noscitivas que integran el proceso de estudio propuestas anteriormente.

Para poder concentrar la *atención*, hábito indispensable para el aprendizaje, es necesario entre otros aspectos, que el estudiante tenga un lugar fijo para estudiar y conocer el modo apropiado de *organizar el ambiente de estudio* en su trabajo académico realizado fuera del colegio. Asimismo *planificar adecuadamente el trabajo y el tiempo*, es una tarea indispensable para la adquisición de los demás hábitos de estudio. Existen una serie de pautas para la identificación de las metas, y en consonancia a éstas se elabore un horario de estudio y descanso.

Frente a la información verbal (como textos no literarios o exposiciones orales), el estudiante debe saber *cómo organizar estructuralmente la información según criterios específicos*, distinguiendo la idea principal del texto y de los párrafos que lo componen o del tema expuesto, utilizando para ello los recursos técnicos que facilitan la labor; y reconociendo y comprendiendo la estructura del material que se estudia, con ayuda de la técnica del mapa cognitivo (esquemas, diagramas, cuadros sinópticos), o las de resumen, toma de apuntes, preguntas, entre otras. Habiendo organizado significativamente el material, y con técnicas que estimulen los procesos de comparación, inferencia y aplicación, el estudiante puede retener la información pertinente.

En el caso de la *recuperación* de información específica, muchas veces el estudiante luego de un intenso estudio, falla en la exposición de los resultados por falta de recursos como las técnicas para la resolución de exámenes, las de oratoria, y las de expresión escrita.

El pensamiento crítico y creativo, y el raciocinio adecuado, son aspectos fundamentales para la investigación. Pueden ser cultivados de modo informal —aprovechando cualquier actividad pedagógica—, o formalmente a través de actividades diversas específicas.

## 2.2 ORIENTACION ESCOLAR Y TECNICAS DE TRABAJO INTELECTUAL.

En relación a las actividades de orientación académica a nivel de un *centro educativo en el nivel de Educación Secundaria*, Nilda

de Tappata (1981:59-61) hace referencia a tres posibilidades de trabajo: formación de grupos de acuerdo a su rendimiento en habilidades para el estudio, su enseñanza a través de cada materia y, el plan departamental.

### **2.2.1 Formación de grupos de acuerdo con su rendimiento en habilidades para estudiar**

Los alumnos se agrupan de acuerdo con el criterio enunciado, sin tener en cuenta el grado que cursan. El número de alumnos en cada grupo se adecúa a las necesidades de mayor o menor orientación, y el traslado de un grupo a otro es rápido y flexible. Dada la homogeneidad del grupo, desde el punto de vista del maestro es más fácil el trabajo, pero presenta sus limitaciones:

- a) Las edades de los alumnos dentro de cada grupo seleccionado por sus habilidades variarán. La diferencia de edades supone por lo general, diferencias de intereses, lo que traería problemas con el material que se use.
- b) El pasaje de alumnos de un grupo al otro puede acarrear problemas de ajustes, así como dificultades al maestro para incluir a un alumno nuevo en una actividad que ya está en marcha.
- c) La transferencia de las habilidades aprendidas en las materias escolares puede no realizarse.

### **2.2.2 La enseñanza de las habilidades para estudiar dentro de cada materia o área de estudio.**

En este caso, el maestro de cada materia se hace responsable de la enseñanza de las habilidades para estudiar en su área. Puede presentar problemas al profesor ya que,

- a) Los programas son muy extensos y resulta difícil dejar clases para habilidades de estudio exclusivamente.
- b) La mayoría de los maestros no han recibido la instrucción adecuada en esta área.

- c) Relación demasiado específica de las habilidades para el estudio con la disciplina, y por ello pueden no ser fácilmente transferibles a situaciones relacionadas con otras disciplinas.

### **2.2.3 El Plan Departamental**

Un grupo de profesores especializados en la materia ofrece instrucción en habilidades para estudiar en períodos especiales de clase. La mayor limitación de este sistema es que, a menos que todos y cada uno de los maestros de área o materia se sientan involucrados en el programa, toda la instrucción dada tendrá poca trascendencia en la actuación del alumno.

Se coincide con Tappata (1981) y Amengual (1982:114) cuando señalan que la alternativa 2.2.2, en la que es el profesor del curso el responsable de la enseñanza de las habilidades para estudiar, es la más satisfactoria, puesto que es un experto en su tema, y por tanto posee el vocabulario y la metodología específicos de su área, pudiendo no sólo comunicar conocimientos a sus alumnos, sino también compartir con ellos el proceso del conocimiento, y además porque el maestro es el más indicado para realizar las actividades de orientación académica, en particular la relativa a los hábitos de estudio.

Finalmente, y coincidiendo con Chadwick, planteamos que la consideración de las estrategias cognoscitivas como aspecto básico en el currículo escolar, es una exigencia prioritaria y fundamental en nuestro sistema educativo. *Tal tarea es un aspecto esencial en la tarea urgente de innovación educativa, y por tanto de mejora de la calidad educativa en nuestro país.*

## REFERENCIAS

- ANTONIJEVIC, Nadja y Clifton CHADWICK  
1982 *Estrategias cognitivas y metacognición*. En Revista de tecnología educativa. Chile, volumen 7, Nº 4. Pp. 307-321.
- AMENGUAL, Roger,  
1982 *Las técnicas de estudio en los programas escolares*. Madrid, Cincel-Kapelusz. 1982.
- BIEHLER, Robert y Jack SNOWMAN,  
1991 *Psicología aplicada a la enseñanza*. México, Limusa-Noriega.
- CAPELLA, Jorge, *Educación*.  
1983 *Planteamientos para la formulación de una teoría*. Lima, Zapata-Santillana.
- CASTILLO CEBALLOS, Gerardo,  
1979 *La metodología del estudio en los centros educativos*. España, EUNSA.
- CERDA, Enrique  
1985 *Una psicología de hoy*. España, Herder.
- CORZO, J.M.  
1973 *Técnicas de trabajo intelectual*. España, Anaya.
- CHADWICK, Clifton,  
1988 *Estrategias cognoscitivas y afectivas de aprendizaje*. En Revista Latinoamericana de Psicología. Colombia, volumen 20, Nº 2. Pp. 163-205.
- — —  
1991 *Una revolución verde en educación: las estrategias de aprendizaje*. En Revista Psicología. Lima, PUC, volumen IX, 1er. semestre 91, Nº 1. Pp. 3-14.



- GAGNE, Robert  
1977 *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción.*  
México, Diana.
- GUILFORD, J.P.  
1980 *Creatividad: retrospectiva y prospectiva.* En Beaudot, La  
creatividad.  
Madrid, Narcea. Pp. 209-224.
- KELLY, W.  
1961 *Psicología de la educación.*  
Madrid, Morata.
- KOCCHIU YI, Esperanza Daysi  
1985 *Orientación académica y hábitos de estudio.*  
Lima, Tesis para optar el grado de Bachiller en Educa-  
ción. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MEENES, Max  
1965 *Cómo estudiar para aprender.*  
Buenos Aires, Paidós.
- MIRA y LOPEZ, Emilio  
1951 *Cómo estudiar y cómo aprender.*  
Buenos Aires, Kapelusz.
- MUSSEN, Paul y otros  
1973 *Desarrollo de la personalidad en el niño.*  
México, Trillas. 1973.
- NICKERSON, R. y otros  
1990 *Enseñar a pensar.*  
Madrid, Paidós-MEC. 1990.
- NISBET, J. y J. Shucksmith  
1988 *Estrategias de aprendizaje.*  
Madrid, Santillana.
- PIAGET, Jean  
1981 *Psicología de la inteligencia.*  
Buenos Aires, Psique.

- SKOWRONED, Helmut  
1975 *El aprendizaje del pensar*. En Educación.  
RFA, volumen 11. Pp. 107-118.
- TAPPATA, Nilda de  
1981 *Estudio dirigido*.  
Argentina: Troquel.
- TITONE, Renzo,  
1981 *Psicodidáctica*.  
Madrid: Narcea.
- TORRANCE, Paul,  
1981 *Creatividad en el proceso educativo*. En Lesser, "La psicología en la práctica educativa".  
México, Trillas.
- ZUBIZARRETA, Armando  
1969 *La aventura del trabajo intelectual*.  
EEUU, Fondo educativo interamericano.