

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO EN LA PREPARACIÓN DE UN EXAMEN

Gladys A. Ambroggio y
María Graciela Fabietti*

En el contexto de la enseñanza universitaria actual, dirigida en muchos casos a poblaciones numerosas, adquiere relevancia, en relación con el desempeño de los alumnos, la cuestión del modo en que éstos organizan su estudio y aprendizaje. Más aún, se tiende a pensar que son aquellos que pueden estudiar y aprender de manera relativamente independiente los que obtienen mejores resultados.

En este escrito exponemos análisis parciales de una indagación que comenzó con un conjunto de preguntas muy amplias: ¿cómo aprenden los alumnos en los cursos universitarios? ¿Cuáles son las ventajas y limitaciones de su modo de aprender? ¿Es posible identificar distintos modos de aprender que a modo de perfil caractericen a distintos grupos de alumnos? ¿Se observan diferencias sistemáticas de rendimiento en alumnos que utilizan distintos modos de estudiar? ¿Hay alguna relación entre las formas que puede adoptar la enseñanza y el modo en que los alumnos organizan sus actividades de aprendizaje?

La búsqueda y elaboración de respuestas a tales interrogantes requiere que el trabajo inicial se oriente en varias direcciones teóricas y metodológicas, al mismo tiempo que hace ineludible abordar la problemática relativamente compleja del relevamiento empírico de las formas de estudio. En ese contexto, se debieron realizar opciones conceptuales que se exponen a lo largo del trabajo.

En la revisión de antecedentes realizada se identificaron algunos componentes que se ponen en juego en el proceso de aprender, entre los cuales se encuentran las secuencias de actividades y procedimientos que el aprendiz lleva a cabo, genéricamente denominadas "estrategias". Para entender el papel que juegan esas actividades es necesario analizarlas en relación con otros componentes tales como el objeto a aprender y/o la tarea que se le presenta al alumno, las condiciones iniciales del sujeto, el contexto de aprendizaje y el desempeño explícito del estudiante; a partir de la consideración conjunta de esos componentes sería posible inferir los procesos de pensamiento que cada sujeto va desarrollando.

* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. E-mail: csedu@ffyh.unc.edu.ar

El contexto teórico

En el proceso de estudio, reelaborando un esquema presentado por Son y Metcalfe (2000), podemos distinguir analíticamente varios momentos. Un primer momento de preparación en el que se realizaría una estimación y análisis de la dificultad de la tarea de que se trata, una autoevaluación de la posibilidad de llevarla a cabo y una apreciación inicial de las estrategias que se cree son necesarias, poniendo en juego el conocimiento práctico que el sujeto posee sobre su propio modo de aprender. El segundo momento abarcaría las actividades de desarrollo del estudio; en el mismo, el aprendiz suele ordenar en el tiempo el trabajo sobre distintos tópicos o unidades de contenido, y desarrolla diversas tareas con el objeto de aprender cada uno de ellos. Éstas pueden ser a menudo interrumpidas para realizar un análisis del “estado de aprendizaje” de cada cuestión. Cuando se advierte que no se ha alcanzado el grado de aprendizaje deseado, se volverán a realizar actividades de estudio hasta lograrlo, o bien hasta que el tiempo disponible se haya agotado. La mención del tiempo disponible recuerda la importancia de las condiciones definidas por el contexto de aprendizaje. Entendemos por “contexto” al curso específico, a la forma que toma en ese curso la enseñanza, a los requerimientos que pesan sobre los alumnos, a los materiales de aprendizaje que tienen disponibles, a las tareas que enfrentan; es posible suponer que distintas condiciones de contexto orientarán preferentemente a los estudiantes a distintas actividades de aprendizaje. El tercer momento involucra las decisiones sobre la interrupción del estudio, “finalizado” o no, y decisiones en relación a someterse o no a los exámenes formales de desempeño, que, dependiendo también del contexto, pueden asumir variadas características.

Una indagación que pretenda elaborar una descripción de las estrategias, entendidas como secuencias de actividades y decisiones que utilizan los estudiantes universitarios, nos lleva en principio a centrar nuestra atención sobre el segundo momento, para lo cual nos valdremos de un concepto central que denominaremos “norma de estudio”; entendemos que este concepto es importante en el marco de la comprensión de la actividad de estudio como actividad autorregulada. La “norma de estudio” alude al criterio con el cual el estudiante toma decisiones respecto a qué y cómo hacer, y nos interesa porque nos preguntamos cómo ingresa la enseñanza en la construcción de esas normas de estudio.

En relación con esta cuestión, son necesarias algunas precisiones: decíamos que durante el proceso de estudio el aprendiz realiza apreciaciones sobre la medida en que un tópico particular ha sido aprendido. Concluir al respecto implica que el desempeño es comparado con el nivel y tipo de aprendizaje que el estudiante desea o considera adecuado para ese tópico, lo que puede reconocerse como una “norma de estudio”. Esa norma de estudio es construida en cada caso, elaborada por cada estudiante sobre la base de su posibilidad de reconocer lo

que se demanda en el contexto específico de aprendizaje. De lo contrario, la norma puede ser no pertinente al contexto.

Bernstein ha elaborado, desde una perspectiva sociológica, la noción de “reglas” que ordenan la práctica pedagógica, y con relación a esta cuestión cobra relevancia tanto lo que el autor denomina “dominio de reglas de reconocimiento” por parte del alumno, como la variabilidad de las “realizaciones” del aprendizaje esperadas por el profesor (que pueden expresarse en la situación de enseñanza en términos más o menos explícitos, más o menos visibles). El dominio de reglas de reconocimiento permite al estudiante advertir, en primer lugar, que la institución escolar constituye un contexto social específico, diferente de otros contextos sociales, y que en su interior se organizan otros contextos (grupo / clase / asignatura) que pueden ser muy distintos entre sí; en segundo lugar, además del reconocimiento de contextos específicos, le permite apreciar, con diversos grados de ajuste, los requerimientos adecuados y “legítimos” para el alumno en ese contexto.

La construcción de normas de estudio por parte del que aprende, y su ajuste con respecto a “lo válido” en distintos contextos dentro de la institución escolar, cobra importancia en varios sentidos, entre los cuales se destaca la regulación del tiempo de estudio, la selección y la secuencia de las actividades que se realizan con ese fin, y la posibilidad de una apreciación del propio desempeño. Es por esto que sostenemos que a partir de la observación de estas cuestiones pueden inferirse las normas que están operando en situaciones particulares de estudio.

Ahora bien, la importancia otorgada en estos planteos a la evaluación/decisión, desarrollada por el que aprende en forma deliberada o no, es indicio de una imagen del estudiante al que le cabe un papel activo en relación con su nivel de logro, involucrando en el mismo procesos personales -como la percepción y análisis de su particular forma de aprender-, la producción de modificaciones en el contexto de aprendizaje -como la búsqueda de mayor información o la solicitud de ayuda- y la adecuación de sus comportamientos explícitos -como la realización de exámenes. En relación a estas ideas se ha desarrollado el concepto de autorregulación del alumno.

El concepto de autorregulación ha sido definido de diversa forma por distintos autores (Butler, 1998; Ablard y Lipschultz, 1998; Wolters, 1998; Zimmerman y Martines-Pons, 1998; Winne, 1997), pero podría sintetizarse en la afirmación de que alude a un modelo que “intenta explicar la habilidad y motivación propia de los estudiantes para aprender por sí mismos” (Wood, Motz y Willoughby, 1998, p. 698). El estudiante que autorregula su aprendizaje podría desplegar su actividad articulando el plano del contexto con el plano de sus propios procesos como sujeto en ese contexto. Las “normas de estudio” serían una construcción de ese sujeto en ese contexto.

La noción de autorregulación del aprendizaje complementa la idea de estrategia. Ésta constituiría entonces una articulación de procedimientos y acciones informadas por conocimientos metacognitivos, orientadas por normas de estudio, impulsadas por motivos intrínsecos -por ejemplo, el interés por el aprender mismo, entre otros-, y a través de la cual la actuación del sujeto que aprende puede alcanzar también la modificación de por lo menos algunas de las condiciones del contexto de aprendizaje. Esta articulación y selección de procedimientos y acciones puede realizarse en forma deliberada -de hecho, los intentos de enseñar a aprender apuntan a decisiones deliberadas del que aprende-, pero también es necesario advertir que en la puesta en juego de esas estrategias se pueden reconocer modos ya incorporados de proceder del sujeto construidos a lo largo de su historia como aprendiz, que operan de forma no deliberada.

El estudio empírico

Desde la perspectiva brevemente expuesta en el apartado anterior, en esta oportunidad nos preguntamos por las formas de estudio y las estrategias que los alumnos universitarios ponen en juego al preparar una evaluación parcial. El objetivo específico planteado fue explorar, sobre las actividades que desarrollan, las razones que los llevan a hacerlas, la secuencia en que las hacen, las decisiones que toman. Además, pareció sumamente importante atender a la posibilidad de inferir las “normas de estudio” que un alumno construye en contextos de aprendizaje específicos.

Las consideraciones teóricas planteadas hasta aquí nos hicieron advertir la necesidad de atender a por lo menos dos recaudos metodológicos importantes: a) en los relevamientos revisados en los antecedentes, en general se solicita que el alumno informe (utilizando formatos diversos, como entrevistas o cuestionarios) sobre “acciones” que realizan al estudiar, generalmente indicando su frecuencia (siempre / a veces / nunca); pero entendemos que, según la perspectiva adoptada, esa forma de registro tiene límites importantes; se necesita incorporar, en la forma de relevamiento que se adopte, la posibilidad de captación de “secuencias más integradas” de procedimientos, actividades, decisiones y razones que se tienen para ello; b) por otra parte, parece conveniente atender y registrar, en el relevamiento de las estrategias utilizadas, a los contextos específicos en los que aquellas actividades y secuencias se ponen en juego; en general, la descripción del contexto en los casos de investigación empírica que hemos podido revisar es muy genérica, por lo que entendemos que es necesario desarrollar estudios en contextos específicos. Los atributos del contexto son de interés porque es posible suponer que hacen variar la elección de estrategias si el que estudia intenta regular su aprendizaje. En una primera revisión, encontramos que son dimensiones a

incorporar en la caracterización del contexto, entre otras: los ámbitos en los que se realiza trabajo académico (la escuela, el hogar, la biblioteca, etc.); el tipo de tarea que se solicita y los criterios de desempeño en relación con la misma (reglas de realización en el lenguaje de Bernstein); la disciplina o materia que es objeto de estudio o aprendizaje; la presión del tiempo ejercida por el docente o el calendario académico; los materiales que se encuentran a disposición para el proceso de estudio, etc.

Teniendo en cuenta los diversos recaudos señalados, solicitamos a los alumnos de un curso universitario, quince días antes de la fecha fijada para una evaluación parcial, tomar nota, en una forma de "diario", de las actividades de preparación que fueran llevando a cabo. Este registro se realizó en forma abierta, con la consigna de que indicaran la fecha, la hora de comienzo y finalización de cada sesión de estudio, y solicitando que fuesen lo más explícitos posible, tanto en lo que hacían como en lo que "pensaban y sentían" al respecto de lo que hacían. La tarea fue desarrollada voluntariamente y en forma anónima por 14 de los aproximadamente 40 alumnos del curso.

Nuestro interés en este caso es describir las actividades que realizaron estos alumnos al prepararse para el examen parcial.

1. El contexto

La tarea consistía en preparar una evaluación de tres unidades de contenido del programa de una asignatura (aproximadamente la mitad del programa) desarrollado en clases teóricas durante aproximadamente dos meses y medio -unas treinta y cinco horas de clase- y clases teórico-prácticas donde se aborda el análisis de casos -unas veinte horas de trabajo. En este análisis de casos se intenta poner en juego las herramientas conceptuales y la estructura de relaciones presentadas en las clases teóricas.

Si se analiza la propuesta que se le hace al alumno (comprender el contenido y utilizarlo como herramienta de análisis de casos prácticos), se advierte que se está demandando no sólo la comprensión de un conjunto de conceptos, sino la elaboración de una construcción en la que las relaciones y ligaduras entre esos conceptos sean explícitas y bien definidas. Es decir se requiere que el contenido se incorpore como una estructura de razonamiento.

Las clases teóricas se orientan hacia la presentación de esquemas organizadores de esa estructura, utilizando a menudo representaciones gráficas de diverso tipo. Se intenta que esos esquemas organizadores sean de utilidad en la lectura de la bibliografía asignada. No obstante, la exigencia implicada en la tarea necesita de la realización de un esfuerzo específico relacionado no sólo con la lectura y comprensión de los textos asignados como bibliografía, sino la reconstrucción en conjunto de los contenidos de dichos textos en la forma de una estructura de

clases y relaciones. Ya que el análisis de un caso práctico es posible, más allá de la opinión y el punto de vista, por la elaboración analítica y concreta de la situación planteada en el mismo, encontrando significaciones a partir de aquel conjunto de clases y relaciones.

El examen parcial indaga específicamente en dos aspectos: por un lado, la comprensión de los conceptos y sus relaciones, y de los argumentos que justifican ciertas decisiones; y por otro, la utilización de todo lo anterior como herramienta de análisis de un caso práctico; este caso se selecciona entre los que se encuentran en artículos de revistas de la especialidad, es indicado con una semana de anticipación a la fecha de evaluación, y el texto del artículo puede consultarse durante la realización del examen.

Se ofrecieron cuatro horas para consulta con docentes en los días previos a dicho examen.

2. Las formas de análisis

Se obtuvieron relatos que señalan que estos alumnos estuvieron ocupados entre tres y nueve días en la preparación del examen parcial, entre tres y cuatro horas diarias. El total de horas de trabajo oscila entre doce y cuarenta y dos horas, para el estudio del material que ocupó aproximadamente cincuenta y cinco horas de trabajo en clase.

Los relatos deben ser considerados en el contexto de la demanda que implicaba la tarea, y pueden ser analizados en dos instancias. En primer lugar, interesa la sistematización de las actividades en sí mismas, junto a otros aspectos que se consideran relevantes en el contexto conceptual presentado más arriba, u otros que eventualmente pudieran mostrarse en los relatos; este análisis respondería, en general, a la pregunta sobre qué dicen que hacen los alumnos cuando se les solicita que relaten su preparación para un examen. En segundo lugar, se puede analizar cada relato como una unidad, correspondiendo a un sujeto; esta segunda instancia de análisis contemplaría la posibilidad de apreciar ciertos perfiles, caracterizados por la inclusión o no de determinado tipo de actividades, por la forma de llevarlas a cabo y por la secuencia en que se organizan las mismas.

Finalmente, y a partir de los análisis señalados en el párrafo anterior, cabría la posibilidad de inferir si se atiende o no a ciertas normas de estudio o criterios que ayudan a los estudiantes a decidir qué hacer y cómo hacerlo, y cuál es el contenido de las mismas. Y si esas normas tienen relación con el contexto en el cual se está trabajando.

3. *Qué dicen los alumnos*

3.1. *Condiciones para el estudio*

- **Iniciales:** la mayoría de los estudiantes hizo referencia a este aspecto, y cuando lo hacen aluden a la condición de haber leído o no los materiales indicados con anterioridad, durante el desarrollo de las clases. Pareciera que este aspecto es valorado como condición de partida, señalado como una ventaja por aquellos que lo han hecho, y como una carencia por aquellos que no. La mitad de los alumnos considerados comienza a estudiar habiendo leído con anterioridad la bibliografía asignada. Dos alumnos señalan como condición inicial la actividad de ordenar y revisar todo el material, acomodar «los apuntes», y uno «leer el programa».
- **De espacio y tiempo,** relacionados con el «ambiente» y «horario» en el que se estudia: prácticamente ningún relato hace referencia a estas cuestiones, permitiendo suponer que para estos alumnos este aspecto no es relevante; sólo un estudiante indica que trata de no mirar televisión mientras estudia para no distraerse.
- **Personales:** casi todos los relatos (menos dos) hacen referencia a los estados de ánimo de los sujetos mientras están estudiando; lo predominante está indicado por las palabras utilizadas, que son: intranquilidad, cansancio, agotamiento, estar molesto, ansioso y enojado por falta de tiempo, estar perdido, sentir dudas. Sólo dos de los relatos informan explícitamente que se ha completado el estudio, y manifiestan sentimientos representados con los términos: seguro, satisfecho, tranquilo, confiado, contento. En algunos casos más, se expresan manifestaciones de satisfacción por el avance que se ha realizado en algún momento.

3.2. *Actividades*

- **Relectura de notas de clase:** es una actividad a la que apela prácticamente la mitad de los sujetos en este grupo; algunos lo hacen como actividad inicial, y otros van comparando lo que leen en el material bibliográfico con esas notas de clase.
- **Lectura de textos señalados como bibliografía:** todos los alumnos indican que realizan esta actividad, siendo además la que insume la mayor cantidad de tiempo (salvo en uno o dos casos). Esta lectura se desarrolla en general con una modalidad específica: leer marcando o subrayando “las cosas relevantes”, “las ideas principales”, “lo más importante”; a veces también se marcan ideas secundarias “con otro color”. Los que especifican más hablan de señalar “los conceptos” más importantes. En general, esta

actividad se realiza en relación con cada texto en forma independiente de los demás, en el orden en que se ha señalado la bibliografía en el curso. Se trata de leer todo el material hasta terminar. Llama la atención que casi la única discriminación que se hace sobre el material de lectura, al menos a partir de lo que se registra en el relato, sea “más / menos importante”, “principal / secundario”, “más / menos relevante”; además es notable cómo se hace referencia genéricamente al contenido del material con la designación de “conceptos”, siendo que los textos, además de conceptualizaciones y definiciones, incluyen desarrollos de razonamientos, argumentaciones, etc., que, según los registros, no se ponen de relevancia en la lectura. En general se realiza una sola lectura, al tiempo que se marca o subraya, con los criterios señalados. Aquellos que comienzan su preparación para el examen habiendo ya realizado una lectura previa del material bibliográfico, en general, realizan, durante el estudio, relecturas selectivas de ese material. Sólo cinco estudiantes hacen alusión a la actividad de formular preguntas al material, o preguntarse sobre el contenido tratando de elaborar respuestas. De esos cinco, tres se preguntan frecuentemente sobre la “corrección” (“está bien o está mal”) de lo comprendido en la lectura y de los análisis que han realizado, y buscan responder esas preguntas cotejando materiales diversos: bibliografía, notas de clase, revisión de trabajos devueltos por los docentes con comentarios o correcciones. Tampoco es frecuente el registro escrito de las dudas con el objeto de buscar salvarlas con recursos diferentes al de la lectura, tal como llevarlas a una consulta con docentes o comentarlas con un compañero.

- **Resumir:** sólo cuatro de catorce alumnos no refieren haber realizado esta actividad. Resumir consiste para la mayoría en transcribir por escrito lo que se ha subrayado en la lectura de cada texto; algunos realizan este resumen al terminar de leer cada texto, otros al terminar de leer todos los textos correspondientes a una unidad del programa, y algunos al terminar de leer todo el material asignado. El proceder más generalizado queda representado por este fragmento: “leo y marco los conceptos que a mi entender son los más relevantes. Una vez finalizada la lectura, comienzo a elaborar la síntesis del tema (transcripción en limpio)”. Al parecer, de esta forma de proceder resultan resúmenes que contienen partes del texto (lo que se ha considerado más relevante o importante al subrayar) y omiten el resto. Dos estudiantes hablan de “elaborar esquemas conceptuales” al resumir, sin dar detalles de en qué consisten esos esquemas. Solamente tres casos se alejan claramente de aquella manera típica de realizar esta actividad, relatando que recurren a resumir aspectos parciales de los textos en relación a un tópico o a un problema. Al hacerlo, reúnen aportes de varios textos e, incluso, de notas de clase.

- **Cotejos y comparaciones entre textos:** ocho alumnos registran haber realizado, en diversas oportunidades, comparaciones o cotejos entre textos. Se cotejan textos que tratan un mismo tema, o textos de estudio con notas de clase, se recurre a los casos prácticos trabajados en clase para cotejar con el caso para el examen; tres alumnos señalan que han recurrido a textos utilizados en la preparación de otras materias para cotejar con el material bibliográfico que están estudiando. Sin embargo, no se encuentran en los relatos referencias que den cuenta de la razón por la cual se cotejan distintos materiales.
- **Trabajar con fuentes múltiples en forma simultánea:** se trata de aquellos alumnos que indican que trabajan simultáneamente con materiales diversos: bibliografía, notas de clase, casos analizados en clases prácticas, trabajos devueltos con correcciones por los docentes, caso que es material de análisis para el examen parcial. En el conjunto que estamos analizando, sólo tres alumnos dan cuenta de haber realizado este tipo de tareas. Los que lo hacen, toman como guía los tópicos del programa, o bien dimensiones o problemas en el análisis del caso práctico, y van y vienen sobre los distintos materiales según que el tema o el problema se los requiera. En general no se manejan con resúmenes de textos, sino que vuelven a la lectura directa de los mismos según lo necesiten. Ocasionalmente realizan resúmenes parciales sobre una problemática, o buscan alguna forma de sintetizar los avances que realizan: esquemas, gráficos, redes conceptuales, glosarios, etc. Lo predominante es manejarse con la diversidad.
- **Repasar / estudiar:** once de los catorce casos se refieren a ésta como una actividad que realizan después de haber leído y resumido los textos de estudio, sin hacer referencias con mayor detalle, dando a entender que se trata de “revisar los resúmenes”. Ubicamos aquí expresiones tales como “repasé todos los textos haciendo redes conceptuales”, “reafirmo de mis resúmenes los contenidos”, “estudio de mis resúmenes, trato de ir cerrando y concluyendo cada unidad”; un alumno hace referencia a una modalidad más específica de esta manera: “comienzo a estudiar el material teórico, leo en voz alta y trato de explicarme a mí misma o como si estuviera dando una clase”; otros se refieren a este momento como “repaso general”. Pareciera que en general estos estudiantes no tienen resuelto qué hacer cuando han logrado resumir los textos de la bibliografía, y ensayan “repetir” los mismos. Tres casos de los once realizan repasos directamente de los textos (no de los resúmenes); esos repasos son focalizados en relación con aquellas cuestiones o aspectos que consideran relevantes o con los que sienten que la comprensión lograda no es suficiente.
- **Trabajo sobre el caso práctico:** todos los alumnos entienden que deben trabajar sobre el caso que es material de base de una parte de las preguntas

del examen, sólo dos no registran ninguna actividad preparatoria en este sentido. En primer lugar se trata de leer; algunos indican que aquí también señalan ideas principales y secundarias. Siete hacen referencia a por lo menos dos lecturas. Cuatro hacen una primera lectura general y reiteradas lecturas parciales según las cuestiones que van sometiendo a análisis. Nueve indican que no realizan esta actividad individualmente, sino con un compañero o en una reunión de un grupo. Para describir el abordaje de una situación práctica se utilizan tres formas: “analizar el caso”, siendo ésta una referencia general que no comunica con mayor detalle de qué actividad se trata; más aún, en algún caso se indica que se trata de “analizar la mayor cantidad de aspectos posible”; otra forma es “identificar” o “reconocer” elementos discernibles correspondientes a “conceptos” seleccionados en la lectura de los textos indicados como bibliografía; una tercera forma se advierte en tres alumnos que razonan de la siguiente manera: “pienso que las preguntas de la parte práctica se relacionan con las clases prácticas” e indican que tratan de “resolver” para el caso del parcial situaciones y problemas semejantes a los resueltos en relación a los casos tratados en las clases prácticas. Estos alumnos se separan de los demás en dos aspectos: utilizando la palabra “resolver” advierten que hay cuestiones o problemas a los que hay que buscar una respuesta o solución, y dándose cuenta de que para ello deben buscar pistas no sólo en los textos, sino en los problemas y soluciones trabajados en las clases prácticas. Otros dos alumnos son, a este respecto, bastante menos específicos, ya que relatan que “comparan” con las actividades realizadas en los otros trabajos prácticos. En general, el trabajo que se realiza en este momento de estudio sobre los casos prácticos analizados en clase se limita a revisar las notas tomadas en cada ocasión; solamente un alumno, que habló de “resolver”, escribió lo siguiente: “realizo nuevamente los prácticos, completando [los ejercicios] que no se completaron en las clases prácticas”. Además, no se utilizan con frecuencia otros recursos, ya que en un solo caso se señala que después de trabajar en forma individual “me reúno con una compañera para comparar ambas producciones y hacer algunas correcciones”.

- **Estudiar con compañeros:** la lectura, el resumen y el repaso se hacen en prácticamente todos los casos en forma individual. Se recurre al trabajo en grupos o con compañeros con el objeto de ensayar un análisis del caso práctico. La mayor parte del tiempo se dedica a la lectura en conjunto y discusión para la comprensión. Se entiende que el “otro” constituye un apoyo en esa actividad, o bien da la posibilidad de comparar análisis y corregir errores, y también un cierto sostén para mantenerse activo en relación con la tarea. Sólo dos alumnos compartieron la mayor parte del proceso de estudio.

- **Consulta con docentes:** este tipo de ayuda se utiliza poco en el caso de estos alumnos. Sólo cuatro de los catorce se refieren a que anotan dudas para plantearlas en la clase de consulta. Uno de ellos señala que en las clases de consulta “se aprende de las preguntas propias y de las de otros” estudiantes. En más de la mitad no se hacen referencias a consultas con los docentes.

4. Sobre criterios o “normas” de estudio

Si bien prácticamente no hay referencias explícitas a criterios en base a los cuales se decida la pertinencia o no de ciertas actividades en el proceso de estudio, se pueden inferir algunos rasgos en el conjunto de los casos analizados:

- a) Existe una pauta de “cantidad de material”: el avance en el estudio se aprecia a partir de la proporción del material leído y resumido en relación al conjunto total, y haciendo consideraciones en relación al tiempo disponible. Esta pauta parece operar más en el caso de los estudiantes que realizan la primera lectura del material de estudio en el tiempo de preparación para el examen.
- b) Otra pauta que se puede advertir es que lo desarrollado en las clases teóricas y prácticas funciona como criterio de selección de lo que es importante en el material de lectura (“pienso que en las clases teóricas se resumen los temas más importantes”, “las clases teóricas me son de gran utilidad”, o bien “pienso que las preguntas de la parte práctica del examen se relacionan con las clases prácticas”).
- c) En la mayoría de los casos, pareciera que los estudiantes entienden que de lo que se trata es de conocer “conceptos” y poder “reconocerlos” en situaciones dadas, y no incorporan el criterio de que se demandan además “formas de hacer” y argumentaciones y justificaciones de esas formas de actuación.
- d) Algunos alumnos parecen estudiar “a ciegas” manifestando a menudo su preocupación por “estar perdidos”, por saber si lo que están haciendo es lo que corresponde o es lo adecuado. Pareciera darse aquí una notoria vacancia en lo que concierne a criterios o normas de estudio.
- e) Por último, aunque no muy frecuente, se encuentran los que elaboran en diversas formas los textos y materiales (diagramas, cuadros, síntesis, etc.) y buscan sistemáticamente en el cotejo de distintas fuentes las claves para analizar la consistencia de esas reelaboraciones.

5. Sobre cómo se organizan las actividades en secuencias

La secuencia de actividades más típica es la siguiente: leer el material bibliográfico (en el orden en que ha sido señalado), subrayando o marcando lo más importante o relevante; resumir cada texto transcribiendo lo subrayado; revisar, repasar y/o repetir el contenido de los resúmenes. En esta secuencia se incluye, sin un patrón fijo, la lectura e intento de análisis del caso práctico, generalmente realizado con uno o varios compañeros, y en casos poco frecuentes, la asistencia a consultas con los docentes y la comparación con las notas tomadas en clase.

En un solo caso la secuencia es notablemente distinta de la descripta: se trata de un alumno que comienza releendo las notas tomadas en las clases teóricas y resolviendo nuevamente las preguntas planteadas en los prácticos, para pasar a leer y releer el texto del caso práctico que formará parte del examen, y resolver en relación con éste las mismas cuestiones que se plantearon en las clases prácticas, dejando para el final la lectura o relectura de la bibliografía indicada.

Por último, en tres casos los estudiantes utilizan lo que hemos llamado trabajo simultáneo con fuentes múltiples: aquí la secuencia de actividades se organiza en torno al ordenamiento de cuestiones elegidas (según el “programa” o según el “caso práctico”); para el tratamiento de esas cuestiones se apela a los distintos materiales de estudio (prácticos anteriores, bibliografía, notas de clase, textos trabajados en otras materias, etc.). Se realizan elaboraciones de distinto tipo y se busca analizar su consistencia en los distintos textos. A menudo, se asocian a este tipo de preparación referencias positivas como “seguridad” y “satisfacción”.

Algunos comentarios para la discusión

1. Lo que aquí se ha presentado es un análisis en proceso. Hemos realizado una descripción de acciones, tratando de identificar secuencias, detectando algunos indicios sobre “criterios” o “normas de estudio”. Pareciera que en este aspecto se debe volver sobre la noción de estrategia, o de actuación estratégica, ya que la misma va más allá de conjuntos o secuencias en las actividades de estudio. Captar las exigencias de una tarea, reconocer el espacio del problema implicado, analizar acciones alternativas para su resolución, elegir actividades, valorar su eficacia en relación con propósitos específicos, son todas notas características de lo que se quiere significar con términos tales como pensamiento y actuación estratégicos; atender a estas conceptualizaciones implica profundizar un segundo nivel de análisis, que se construye sobre la descripción ya realizada, pero que busca e identifica señales de pensamiento y actuación reflexivos. Esto es lo que comienza a esbozarse con la identificación de normas o criterios de estudio.

2. En este sentido, llama la atención el uso frecuente, a menudo poco reflexivo, del subrayado de textos y de la forma de elaborar resúmenes, en muchos casos de cada texto-fuente por separado. Pareciera que esta “técnica” ha sido incorporada a lo largo del tiempo en la experiencia como estudiante y, despojada en parte de sentido, se la utiliza con independencia de la demanda que se sostiene para el alumno en contextos específicos de enseñanza. Por otra parte, si bien es cierto que la comprensión inicial demanda lectura y selección en el contenido de la bibliografía de base, es notable la cantidad de tiempo que esto consume: son muchos los que prácticamente agotan el tiempo disponible en esta actividad; además, también es notorio el escaso peso de criterios, derivados de la tarea, para la realización de esa lectura, y la referencia frecuente a la “cantidad” de material a leer como patrón dominante para valorar el avance.
3. La escasa referencia en los relatos analizados a la reflexión sobre lo que se les demanda en esa oportunidad, a la valoración de diferentes cursos de acción, al análisis previo de algunas cuestiones de contexto en relación con las decisiones que se toman (sólo se encuentran referencias a la relación cantidad de páginas a estudiar / tiempo disponible), plantea una cuestión importante: ¿es que esta forma de pensamiento reflexivo es poco frecuente en muchos alumnos, o es que no tenemos (o no hemos utilizado en este caso) formas de captación empírica que sean sensibles, que posibiliten un registro más ajustado?
4. Por último, parece necesario reflexionar sobre las relaciones entre enseñanza, estudio y aprendizaje. ¿Se construyen normas o criterios de estudio en relación a contextos de enseñanza específicos? o, por el contrario, ¿los estudiantes construyen, a lo largo de su experiencia escolar, modos de ser estudiantes que es difícil que se modifiquen en el corto período de tiempo en que se desarrolla un curso en particular, aun cuando en un contexto y frente a una demanda específica esos modos de actuar sean poco pertinentes? ¿Puede incidir en este sentido la modalidad y la orientación de la enseñanza? ¿Qué relevancia tiene la visibilidad de lo que se espera del alumno en situaciones específicas? ¿Qué peso tienen en este sentido el tiempo de trabajo en el aula y el tiempo de estudio?

Bibliografía

- Ablard, K.E. y Lipschultz, R.E. (1998), “Self-Regulated Learning in HI-Achieving Students: Relations to Advances Reasoning, Achievement Goals, and Gender”, en *Journal of Educational Psychology*, Vol.90 (1): 94-101.

- Bernstein, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Morata, Madrid.
- Butler, Deborah L. (1998), "The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning: A Report of Three Studies", en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90 (4): 682-697.
- Fabietti, M. y Ambroggio, G.(2001), *Estrategias de estudio y aprendizaje*, Informe interno, Secyt UNC.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986), *Estrategias de aprendizaje*, Aula XXI, Santillana.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990), "Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance" en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82 (1): 33-40.
- Son, L. y Metcalfe, J. (2000), "Metacognitive and Control Strategies in Study Time Allocation" en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, Vol. 26 (1): 204-221.
- Winne, P. (1997), "Experimenting to Bootstrap Self-Regulated Learning" en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 89 (3): 397-410.
- Wolters, C. (1998), "Self-Regulated learning and College Student's Regulation of Motivation" en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90 (2): 224-235.
- Zimmerman, B.J. y Martines-Pons, M. (1986), "Development of a Structures Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies", en *American Educational Research Journal*, Vol. 23: 614-628.
- Zimmerman, B.J. y Martines-Pons, M. (1988), "Construct Validation of a Strategy Model of Student Learning", en *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80 (3): 284-290.