

LA AYUDA PREMATURA: CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE UN ERROR PEDAGÓGICO

Dr. Alberto Félix Labarrere Sarduy
Psicología para Maestros II, La Habana, Ed. Pueblo y Educación, 1995

En el desarrollo de las clases, es habitual que existan alumnos que ante una pregunta o un problema planteado, no pueden dar inmediatamente la respuesta correcta. Cuando esto sucede, el alumno en cuestión requiere de algún tipo de ayuda que le permita salir de la situación en que se encuentra.

Hay diferentes formas y vías para auxiliar al alumno, pero no todas son equivalentes, por el efecto que en él producen y, en particular, por lo que lograr respecto a su incorporación activa y consciente al proceso de asimilación de los conocimientos y a la movilización de sus recursos intelectuales.

En el presente material haremos referencia a un tipo determinado de “ayuda”, cuyo efecto tiene, la mayoría de las veces, una repercusión desfavorable en el alumno y es una de las causas de un conjunto de manifestaciones negativas en la relación de éste con las tareas docentes e incluso con las situaciones que le plantea la vida fuera de la escuela. Nos referimos al hecho o fenómeno que hemos denominado ayuda prematura.

Seguramente todos hemos sido testigos de situaciones en las cuales el alumno no pueda responder según tiene previsto el maestro, éste, inmediatamente después de la respuesta incorrecta, pide a otro escolar que lo ayude. La expresión común es: “vamos a ver, quién puede ayudarlo”.

En la mayoría de las ocasiones, aunque hay excepciones, ocurre que el alumno que fallado en su respuesta se le pide que se siente y el interés del maestro se centra entonces en el otro alumno, y sobretodo en la respuesta que éste ofrece. Es como si la expresión “quién puede ayudarlo”, se hubiera sustituido, por “quién viene a hacerlo correctamente, no mal como él lo hizo”.

Al escolar que ha fallado le queda solo el recurso de captar el aspecto positivo de la contestación del compañero (la respuesta correcta y el proceso de razonamiento que a ella conduce) e incorporarlos a su experiencia... para la próxima vez.

La “ayuda” brindada al alumno que fracasa y que se ajusta a las condiciones descritas anteriormente, es precisamente lo que nosotros denominamos ayuda prematura.

¿Por qué prematura?

Resulta prematura fundamentalmente por el momento en que, respecto al razonamiento del alumno, esta ayuda se ofrece.

Si se tiene en cuenta que toda situación que exija elaboración de una respuesta, es decir, no el simple ejercicio de la memoria, implica un proceso de razonamiento, de análisis, nos damos

cuenta inmediatamente de que la mayoría de las veces la ayuda prematura se ofrece en el momento en que el alumno, por una u otra causa, no ha hecho un análisis profundo de la situación que se le presenta, por ello la respuesta incorrecta puede reflejar, no sólo la falta de conocimientos y habilidades, sino también que el análisis del alumno se halla en un momento inicial.

Desde luego, podría argüirse que el maestro posee un total conocimiento de sus alumnos y que saber, por ende, cuáles de ellos poseen o no los conocimientos y habilidades requeridas para la solución de las tareas planteadas y puede diferenciar a los alumnos que realmente no pueden, de aquellos que no responden correctamente porque el análisis que realizan se halla en su momento inicial.

Pero este argumento no elimina, sino que refuerza la valoración de la ayuda que se le brinda al alumno como prematura, cuando ocurre en las condiciones que planteamos.

Resulta importante destacar que si el trabajo mental del alumno se halla en sus inicios cuando viene la ayuda, esta no podrá ser incorporada de manera efectiva al curso de su razonamiento; no tendrá el contexto cognoscitivo suficiente para ser asimilada y el escolar no comprenderá la "clave" que lleva a la solución, no captará el proceso que conduce a la solución de la cuestión planteada y tal "ayuda" será, por tanto, inafectiva.

Rubinstein muestra este hecho en el terreno de la solución de problemas cuando afirma que:

Nuestros experimentos han demostrado... que el enlace del problema auxiliar con el fundamental resulta eficiente sólo si se verifica durante las últimas etapas del análisis de este último. A nuestro modo de ver, esta tesis tiene una importancia de principio, y en el fondo significa que sólo puede utilizarse "la ayuda" que ofrece el problema auxiliar, cuando el análisis del problema sujeto a resolución, ha creado para ello las condiciones internas necesarias.

Ya hemos visto cómo y por qué desde el punto de vista del curso del pensamiento del alumno, la ayuda prematura constituye, más que un factor positivo, un elemento desfavorable respecto al trabajo cognoscitivo del alumno.

Otra peculiaridad de la ayuda prematura radica en que cuando se convierte en un hábito del maestro y se utiliza como estilo personal en la actividad pedagógica, se ofrece de manera reiterada; es decir, el alumno es puesto en repetidas ocasiones en situaciones de recibir ayuda prematura.

El sentido de lo planteado es claro, el efecto de reiteración solamente de la ayuda prematura, trae a su vez consecuencias que no se reflejan solamente en el razonamiento del escolar ante una situación determinada y localizada, sino también en su actitud hacia las tareas intelectuales, en su relación con el proceso de asimilación de conocimientos y en la representación que él se hace sobre sí mismo, como alumno, como agente activo del aprendizaje escolar.

Avancemos un poco más reflexionando ahora sobre la ayuda prematura y la solución de tareas docentes de carácter intelectual.

Si se piensa con detenimiento que toda situación que implique la necesidad de pensar, de solucionar un problema requiere del alumno un esfuerzo mental, se ve claro que la ayuda prematura contradice la esencia misma de la formación de la actividad cognoscitiva del escolar.

¿Qué ocurre en el alumno y en su relación con el problema que resuelve cuando el maestro, de forma prematura, hace intervenir, en calidad de auxiliar a otro educando?

Cuando al escolar se le ofrece ayuda prematuramente se le quita la posibilidad de hacer un esfuerzo mental. El alumno es privado así de la única vía que tiene para desarrollar su pensamiento respecto a la búsqueda de vías, procedimientos, etc., de solución de problemas. A su vez el maestro se priva a sí mismo, del medio principal para formar el pensamiento del alumno, al retirar de la situación el elemento cognoscitivo central: el esfuerzo mental y la necesidad de la búsqueda de las vías de solución.

La formación del pensamiento del alumno requiere del empleo y el despliegue de verdaderas situaciones que pongan a funcionar el razonamiento, la elaboración de hipótesis, la búsqueda y el experimento mental. Una situación trivial no desarrolla el pensamiento, sino que habitúa al alumno a los caminos trillados y al bajo esfuerzo intelectual. De nada vale que el alumno se enfrente a una situación que de inicio lo ponga ante la necesidad de hacer esfuerzo mental, así cuando aparece el elemento clave en el despliegue de tal esfuerzo, este se elimina al solicitar prematuramente el auxilio de otra persona y no permitir al alumno movilizar sus recursos personales para superarlo.

A veces, con razón, se comenta que los alumnos no están habituados a hacer esfuerzo mental, que lo rechazan, eludiendo toda situación (no solamente docente) que ponga en tensión sus fuerzas mentales, que sea un reto al razonamiento, que demande de ellos actuar de manera lógica; es incuestionable que la ayuda prematura se halla entre los factores que van conformando tal forma de actuar de los escolares desde los primeros grados.

La ayuda prematura, al sustraer al escolar del error y del esfuerzo mental que trae aparejada su superación, impide el desarrollo en él de la actividad autorregulada, al venir la corrección desde fuera (otro alumno o el propio maestro), al no existir para él la necesidad de hacer las correcciones a su actividad, escolar no desarrolla la habilidad de autorregulación y al mismo tiempo se habitúa a que la corrección venga siempre desde el exterior, a que sea hecha por otra persona y no por él mismo.

Pero aún más, la ayuda prematura tiene profundas repercusiones en el género de vivencias que experimenta el alumno y en su educación para la actividad intelectual. El escolar no experimenta el placer que significa comprobar sus fuerzas ante la dificultad, y derrotarla avanzando por un camino en el que es posible el error, pero también su corrección.

Uno se pregunta ¿por qué a los alumnos no les gusta solucionar problemas?, ¿por qué no buscan el placer que significa el reto a la actividad intelectual?

Aunque la ayuda prematura como fenómeno no es la única causa, no cabe duda de que ella aporta su desfavorable influencia a la manifestación pasiva del intelecto que aparece en muchos alumnos.

Puede, plantearse sin carácter de fundamento, que el acto o el fenómeno de la ayuda prematura es la base del temor de muchos escolares al fracaso, a cometer errores. Pensamos que la ayuda prematura transite, aunque no se plantee explícitamente, una lógica que el alumno asimila con mayor o menor conciencia: al solucionar las tareas hay que dar respuesta correcta, mejor si es de forma inmediata; el error no es permitido y cometerlo tiene repercusiones negativas en la opinión del maestro y el resto de los compañeros de aula.

Desde luego, lo anterior no está en el ánimo del maestro que da ayuda prematura y reiterada, pero sus influencias en el acto de brindar la ayuda, y ante los ojos del alumno, generan tal tipo de representación.

Al percibir “las reglas del juego” a partir de la lógica anteriormente expresada, el alumno en el cual surge el temor al fracaso no se arriesga, no hace hipótesis de vuelo, no expresa razonamientos atrevidos que puedan conducir al error. Es como si para él resultara preferible callar antes que equivocarse y recibir la censura, que directa o indirectamente significa el ser sustituido, ante el fracaso, por otro compañero.

A partir de lo anterior, resulta comprensible que en muchos alumnos se localice una tendencia hacia lo fácil, lo exento de reto intelectual, lo conocido y trillado. Esta actitud no se corresponde con la frase que correctamente ha acuñado el saber popular valorando el esfuerzo “nada bueno resulta fácil”. La ayuda prematura aleja al alumno de esta forma de pensar y actuar, y puede crear en él la inercia mental y la pasividad intelectual. Pero este sólo es un lado o un aspecto de las consecuencias de la ayuda prematura, existe además otro no menos importante.

Las visitas a clases demuestran que en la misma aula en que el maestro ofrece la ayuda prematura, al plantear una tarea que requiere esfuerzo mental y no el simple empleo de la memoria, la mayoría de los alumnos levantan los brazos indicando que están listos para responder una pregunta.

Es importante, por tanto, cuestionarse acerca de cómo se relaciona este hecho con el miedo al fracaso y la tendencia a lo fácil que genera la ayuda prematura.

La respuesta puede hallarse si se conoce que la ayuda prematura es uno de los elementos portadores de una forma de actuar que caracteriza a muchos escolares y que nosotros hemos denominado tendencia a la ejecución, es decir, la tendencia a actuar inmediatamente y de forma impulsiva, el hábito de operar sin la debida reflexión y sin buscar un adecuado fundamento para la actividad.

Ejemplifiquemos lo planteado, a partir de la descripción de lo que ocurre en muchas clases de solución de problema en Matemática.

En tales circunstancias se observa cómo muchos escolares, inmediatamente después de planteado el problema, comienza a hacer operaciones, que reflejan un insuficiente análisis y una ausencia bastante marcada de planificación de la actividad. Los escolares que así procede no proveen una estrategia, sino que son “atrapados” por los números. Una operación lleva a otra, en una cadena cuya única justificación se halla en el operar de manera rápida para obtener una respuesta. Incluso, cuando los problemas que se les plantean no pueden ser resueltos por carecer de los datos necesarios, los alumnos encuentran a todo trance una respuesta “apropiada” al problema.

Así, la tendencia a la ejecución, como una manifestación de la impulsividad en el actuar, es uno de los aspectos negativos de la conducta de los escolares, a cuya aparición contribuye la ayuda prematura particularmente a partir de que al otorgar tal tipo de ayuda, el maestro hace énfasis en la respuesta (no en el proceso) y en su obtención rápida, sin contemplar la posibilidad del error y su corrección por el propio alumno.

De esta forma se aclara una de las causas del por qué muchos alumnos sin haber reflexionado lo suficiente comienzan ante una pregunta que se les formula.

La ayuda prematura puede ser también portadora de consecuencias más profundas, no ya en el área clásicamente denominada intelectual, sino también en la personalidad del alumno.

La ayuda prematura y reiterada puede conformar en el escolar que la recibe, al menos para la asignatura en cuestión, una visión de ineptitud que le va haciendo perder la confianza en sí mismos; en tales circunstancias sus fuerzas cognoscitivas y sus reservas personales van mermando y, si la situación se generaliza, como puede ocurrir en casos aislados, el alumno se va considerando como un “bueno para nada”, o al menos “uno no bueno” para una asignatura determinada.

De lo que hasta aquí hemos expuesto sobre la ayuda prematura, se debe extraer la conclusión de que ella es perjudicial para el desarrollo cognoscitivo del escolar y, en particular, para el desarrollo de la actividad intelectual.

Debe quedar claro que los aspectos negativos señalados, que conforman lo que en el título del trabajo denominamos como error pedagógico, no se refieren a todo tipo de ayuda, pues la ayuda es totalmente necesaria y está prevista en el proceso pedagógico.

Tenemos ejemplos positivos de maestros que emplean la ayuda correctamente. Sirve de ilustración lo observado en una clase de cuarto grado, en la cual a los alumnos se les había planteado la solución de un problema de complejidad moderada para el grado. El problema fue el siguiente:

- 420 kg de naranjas deben envasarse en cajas de 15 kg cada una. La cuarta parte de esta cantidad son naranjas agrias. ¿Cuántas cajas se necesitan para envasar las naranjas agrias?

Cuando una alumna, con poco dominio de la solución de problemas, fue mandada a la pizarra, planteó inmediatamente, que para hallar las respuestas había que dividir $420:15$, realizó la operación y como es habitual, escribió la respuesta incorrecta, desde luego.

La maestra dejó que la alumna realizara todo el razonamiento y cuando terminó le pidió que justificara lo que había hecho.

La alumna en lugar de justificar (argumentar) la solución ejecutada en realidad describió lo hecho, planteando que había dividido para hallar la cantidad de cajas necesarias para las naranjas agrias.

La maestra, en lugar de mandar directamente a otro alumno, o realizar el razonamiento en sustitución de la alumna, comenzó a dar ayuda, estructurada en diferentes niveles.

En realidad un primer nivel de ayuda se expresa cuando la maestra sitúa a la alumna ante la tarea de argumentar lo hecho. Este nivel de ayuda, muy general, debía situar a la alumna “frente” a lo hecho y crear en ella la necesidad de revisarlo detenidamente. Tal proceder puede actuar como un elemento que, en alumnos con cierto dominio de los conocimientos relativos a la tarea propuesta, es suficiente para que se produzca la corrección; sin embargo, en este caso debido a las propias dificultades de la alumna resultó ineficiente.

Ante esta situación, la maestra continuó y dirigió la atención de la alumna hacia el análisis de la pregunta: “trata de ver si la respuesta a que llegaste, se corresponde con la pregunta que se formula”, le dijo.

Este nivel de ayuda colocó a la alumna ante la necesidad de realizar una acción necesaria para la solución de problemas: poner en correspondencia la pregunta (lo exigido) con las condiciones (lo dado).

Es al realizar esta acción que la alumna se da cuenta de la falta de correspondencia entre la pregunta y la respuesta, y que hay un paso omitido; a partir de aquí su razonamiento sigue un curso adecuado y esta plantea de forma correcta la vía de la solución.

En la ayuda brindada y en la forma de su distribución se evidencia un buen empleo por el maestro, se ofrece el auxilio no sólo pertinente por el momento en que se presta, sino también por su forma escalonada, que incita a la alumna a hacer por sí misma, razonamiento más precisos, que la acercan cada vez más a los requerimientos del problema. Debe señalarse que esta forma de ayuda por una parte va “sacando” paulatinamente las reservas de la alumna y por la otra, se va convirtiendo en un patrón, en un modelo que le va mostrando “cómo” hay que razonar frente a un problema, qué elementos hay que atender, etc., y va, por tanto, conformando sus habilidades para la solución de problemas.

Desde luego, el caso anterior posee todas las limitaciones de un ejemplo y por tanto en él sólo se observan algunos aspectos positivos de la ayuda y sobretodo de la vía adecuada para su realización por el maestro, y se evidencian varios puntos de partida generales que hay que tener en cuenta al auxiliar al alumno. A continuación, a modo de resumen de lo expresado en este trabajo, queremos hacer referencia a dichos puntos de partida, con la aclaración de que ellos no pueden verse como una “receta” a partir de la cual debe estructurarse un proceder mecánico, sino como los aspectos que originan una acción pedagógica flexible; para ello la ayuda debe:

Estar subordinada, por el momento en que se ofrece, a los intentos personales e independientes del propio alumno por realizar la corrección de los errores y dejar espacio para que el alumno, por sí mismo, desarrolle su posibilidad de localizar y rectificar el error (autocorrección). Dirigirse al desarrollo de la autorregulación, es decir, como una vía no sólo para lograr la corrección del error por sí mismo o para obtener la respuesta correcta, sino como una forma de desarrollo de la autorregulación en el alumno.

Contemplarse por el alumno y el maestro como algo natural, propio de la clase, como situación pedagógica de interacción. El alumno debe estar consciente, en la medida de sus posibilidades, del sentido o la significación que posee la ayuda brindada.

Basarse en una concepción tal del error que lo vea y lo prevea como algo factible, con una significación positiva desde el punto de vista de que él es el puente, elemento de tránsito, para la formación en el alumno de una adecuada posición ante el esfuerzo cognoscitivo y la búsqueda de situaciones que lo pongan a prueba como persona que piensa y razona. En esto se expresa la función constructiva del error.

Estar basada en enfoque y un manejo pedagógico de la situación en los cuales el énfasis se desplace hacia el proceso y no sólo se preste atención al resultado terminal de la conducta, sino a las vías, los procedimientos, etcétera, por los cuales ese resultado se obtiene. Debe estimularse el esfuerzo cognoscitivo y la búsqueda individual que serán el centro de la valoración del alumno y del maestro.

Ofrecerse como una prolongación de la actividad del alumno al cual se le presta ayuda. El razonamiento del alumno que ayuda, debe estructurarse en el contexto del que comenzó el otro, mostrando sus lados débiles y fuertes y los momentos de enlace y ruptura. El ayudado no debe sentirse desplazado del campo de acción, sino completado en su razonamiento.

Reincluir al alumno en el proceso de razonamiento y, si es posible, hacer que eleve el razonamiento del que los ayudó a un plano superior o al menos que lo “traduzca” a su propio lenguaje. Esta es una acción no sólo para controlar si la ayuda ha sido efectiva, sino además para desarrollar la confianza en sí mismo de los alumnos.

Brindarse a un contexto de diálogo, discusión y confrontación entre diferentes opiniones: las del que ayuda y las del que es ayudado. Este punto de partida implica tratar de lograr que el alumno tenga siempre algo que decir, lo cual es diferente a que siempre tenga que decir algo (tendencia a la ejecución).

Tener en cuenta la causa del error, un mismo tipo de error puede estar sustentado por diversas causas, y ofrecerse teniendo en cuenta su naturaleza diferencial (individual), respetando las diferencias individuales.

Ofrecerse teniendo en cuenta que su utilización y reiteración no debe crear las condiciones para que los alumnos valoren en primer término las capacidades y posibilidades del que es ayudado. Debe tener presente que todos en un momento determinado, en uno u otro problema, tenemos la necesidad de ser auxiliados.

La dosificación de los problemas presentados según las posibilidades individuales contribuye a desarrollar esta forma de pensar.