

# LA GESTIÓ MENTAL: UNA ESTRATÈGIA INNOVADORA PER ABORDAR ELS PROCEDIMENTS

M. Jesús Comellas

Departament de Pedagogia Aplicada  
Universitat Autònoma de Barcelona

## RESUM

Creiem que tota situació que pretengui ser innovadora ha de voler modificar qual-sevol de les variables implicades des de la base per tal que hi hagi canvi. En aquests moments, en el marc de la Reforma educativa, creiem que un dels reptes més importants és el de poder arribar a desvetllar tant en l'alumne com en l'adult una *actitud* positiva vers el treball així com *els possibles procediments* per realitzar-lo correctament. En aquest sentit plantejem la possibilitat d'introduir, en el marc escolar i al llarg de tota l'escolaritat, els diferents tipus de procediments generals o específics que impliquin tant una *reflexió mental* com una modificació dels *procediments pràctics* que ara s'estan portant a terme.

## ABSTRACT

We believe that any situation willing to be innovative must want to modify any of the variables implied from the basis, in order the change will occur. In these moments, on the Educational Reform frame, we believe that one of the most important challenges is to be able to awaken as in the pupil as in the adult a positive attitude towards work and the possible procedures to develop it correctly. In this sense we present the possibility to introduce, in the school frame, during all the schooling the different types of general or specific procedures that imply as a mental reflection as a modification of the practical procedures with are putting into practice nowadays.

Tenint present que en el marc de la Reforma s'han establert els paràmetres que han de guiar, en aquests moments, la tasca educativa i es parla insistentment de *procediments*, considerem que cal aclarir tant els objectius que es persegueixen com les metodologies possibles i, especialment,

les actituds que hi ha implicades per tal de fer possible que aquest canvi sigui substancial i no sols nominal.

Per això, des de nombrosos camps es parla de la necessitat de trobar unes estratègies o uns procediments que garanteixin que l'alumne arribi a ser conscient del treball que realitza (Venguer, 1993) i que hi hagi una realització correcta de les tasques (Raths, 1986; Nisbet, 1987; Comellas, 1990, 1994), ja que massa sovint els rendiments no són els adequats, no perquè no hi hagi capacitat o potencial sinó perquè l'individu desconeix com plantejar-ho abans de fer-les, la qual cosa el porta a un rendiment inferior al que podria tenir.

És cert que cal tenir present els interessos de l'infant, però s'ha de considerar, també, el fet que l'educador ha de desvetllar en la criatura uns altres interessos que, possiblement per les seves circumstàncies personals, no ha tingut i podria no tenir mai. Al llarg, doncs, del procés educatiu s'han d'oferir recursos, informació i coneixements a l'infant. Creiem, però, que ha de ser prioritari el fet de desvetllar: les actituds positives, les capacitats, el potencial que hi ha en ell i que es posa de manifest, quan actua, a través d'uns esquemes de coneixement que determinen la seva individualitat (Coll, 1993).

És partint d'aquesta resposta de cada un dels alumnes, és a dir, aquesta diversitat, que l'adult, amb el seu paper de mediador, hauria de fer possible que l'atenció i l'interès dels alumnes se centri en com s'ha de reflexionar abans de resoldre les tasques més que no pas a resoldre-les i esperar l'avaluació de l'adult. Això portaria a descentrar l'interès que hi ha pel procés d'execució o praxi i a centrar-lo en el procés de reflexió.

Realment els dos aspectes, mental i pràctic, tenen una gran repercussió en el rendiment final de la tasca, però, en el nostre cas, creiem que tenen més interès els procediments mentals com a base que ha de portar a fer, adequadament, un procés d'aprenentatge que tingui sentit, sigui significatiu i, per tant, conscient i transferible.

Entenem per *procediments mentals* aquells passos, conscients o no, raonats o intuïtius, que es porten a terme abans de la resolució d'una tasca i que possibiliten l'organització de dades, les seves interrelacions i l'elaboració de les respostes.

Aquests procediments, si són adequats, es constituïran en recursos que hauran de facilitar i afavorir la consecució d'un aprenentatge en un primer moment, i la seva utilització —transferència— quan es requereixi.

Per això és important que l'educador es planteji que l'individu, en el cas de grups de població amb possibilitats intel·lectuals i/o amb les habilitats mentals suficients abans de resoldre una tasca, més que reproduir models donats:

1. Analitzi com ha d'organitzar les dades.
2. Busqui els camins o passos que el porten a resoldre la tasca.
3. Reconsideri, un cop l'hagi resolta, els passos mentals seguits i, en base als resultats, modifiqui, si cal, el treball perquè comprèn que l'ha de fer amb més correcció i profunditat.

Sovint constatem que hi ha diferents processos per la mateixa tasca, encara que també és possible que hi hagi uns models *més adequats* que possibiliten que la tasca sigui més correcta (per exemple, procediment per definir paraules: categoria, descripció, ús).

Per això en el cas de la població amb menys possibilitats d'anàlisi, per les pròpies característiques, se'ls pot oferir un/s model/s suficientment *genèrics i clars* que els faci possible la comprensió dels passos mentals que cal seguir.

Estem, doncs, demanant un procés de reflexió, una anàlisi del propi pensament per tal de poder comprendre, sempre que sigui possible, el que s'està pensant, el que s'està fent i el que s'està aprenent, el que pensen i fan els altres i, per tant, descobrir i fer conscients diferents maneres d'actuar mentalment.

Tot aquest procés presenta, realment, un grau elevat de complexitat i, per això, davant d'aquesta complexitat i com a aspecte previ, proposem que, des de les primeres etapes i al llarg de l'escolaritat, es prioritzi la necessitat de fer una anàlisi del que *mentalment es pensa abans de realitzar una tasca*. Aquesta prioritziació ha d'implicar una metodologia adequada a l'edat i als nivells que faci possible comprendre aquesta anàlisi i ajudi a arribar sistemàticament a la *introspecció*.

Òbviament no és fàcil, fins i tot per una majoria d'adults, verbalitzar el procés mental que se segueix, però no per això creiem que ha d'evitar-se, sinó que podria plantejar-se com un dels grans objectius que ha de fer possible que qualsevol dels aprenentatges curriculars arribi a ser significatiu i pugui, pel protagonisme que ha tingut l'individu i per les possibilitats de fer conscient el seu procés de pensament, assolir un nivell més òptim de desenvolupament alhora que el pugui sentir com a instrument que el fa més competent.

Des de l'orientació i la intervenció pedagògiques es podrien, doncs, plantejar com a objectius prioritaris:

1. Afavorir l'anàlisi perceptual conscient per poder captar, amb fidelitat, tots els estímuls relacionant-los amb altres dades ja assimilades o descobrir el que la fa nova i diferent.
2. Facilitar la captació i consciència del món mental i del seu funcionament, així com arribar a la descoberta dels seus mètodes de gestió.

3. Poder arribar a la *gestió mental* com a procediment que ha de portar el subjecte a:
  - Ser conscient que es realitza l'acte de pensar.
  - Descobrir els «gestos mentals» que fa quan està en una tasca intel·lectual (Garanderie, 1993).
  - Poder ser gestor del propi procés d'aprenentatge en ser capaç de descobrir com es pot organitzar el propi pensament perquè sigui més eficaç.
  - Arribar a una autonomia evitant les rutines per tal que hi hagi un interès a fer la tasca adequadament, volent resoldre-la en la totalitat i buscant ajuda si hi ha cap obstacle.
4. Assolir un nivell d'*eficàcia*, per la qual cosa els aprenentatges seran significatius i aplicables a diferents situacions, de manera que puguin generar un altre aprenentatge per un procés semblant d'introspecció o per una aplicació dels models que s'han ofert.

A causa del grau de complexitat d'aquest procés, com ja hem anat veient, cal que el propi adult hi pugui participar a partir de la seva mateixa pràctica reflexiva. Per això, evitant un excés de dirigisme i sobreprotecció intel·lectual, actuarà, sols, com a *mediador*, fent possible la participació dels diferents individus del grup portant-los a la descoberta i posada en comú dels diferents procediments que s'hagin anat descobrint.

No voldríem, potser per la nostra vinculació amb el camp de la pedagogia aplicada, que aquest plantejament quedés, únicament, en l'àmbit teòric i que aquells que l'han de portar a terme no hi veiessin la seva aplicabilitat en qualsevol camp d'aprenentatge. Per això tan sols apuntem algunes idees de les múltiples possibilitats que hi ha, fent una petita reflexió sobre les seves implicacions generals i l'aplicació concreta en el camp verbal, el qual considerem un dels més bàsics, tant perquè és determinant del desenvolupament intel·lectual com perquè és el mitjà bàsic que fa possibles els aprenentatges i la qualitat de la comunicació humana a nivell col·loquial, cultural o científic, determinant, alhora, el desenvolupament i el domini de la competència lingüística de la nostra població infantil i juvenil.

Per tant, ara busquem com es pot afavorir la claredat de comunicació oferint models que es poden utilitzar de manera oral i escrita, incidint, bàsicament, no en la terminologia tècnica, sinó en els models i el procés de gestió mental abans de respondre o explicar una idea, fet que afavorirà el desenvolupament del potencial d'aprenentatge i intel·lectual (Feuerstein, 1979, 1980, 1991), podent arribar a ser més capaç i competent.

Entre els procediments que han de fer possible incidir en aquesta competència lingüística destaquem, per la seva incidència constant en tots els camps d'aprenentatge i en la vida quotidiana i professional:

- *Definicions*
- *Semblances*
- *Analogies*

El procés que cal seguir per resoldre tasques d'aquest tipus sembla clar i simple però, de manera alarmant, constatem que en tots els nivells de l'ensenyament hi ha un rendiment extraordinàriament deficitari en les respostes que es donen:

1. S'arriba, sols, a *definir per la utilitat o descriptivament*, però no *conceptualment*.
2. No es *compara* relacionant les possibles *semblances o diferències*, sinó fent-ne una *descripció* per separat i /o comparant categories diferents.
3. En les *analogies* es fan *associacions*, però no *s'analitzen els criteris* que porten a establir la relació entre les idees o els elements de la premissa.

Quan aquests rendiments baixos es donen fins i tot a nivell universitari, entre els alumnes dels últims cursos, se'ns fa més palesa, encara, la necessitat de plantejar-nos la intervenció defensant la importància d'ensenyar els procediments i exigir-los al llarg de tot el sistema educatiu, garantint-ne l'aplicació en totes les situacions possibles, en qualsevol camp curricular, ja que, si no, no és possible la seva comprensió, habituació i interiorització i, per tant, no hi ha *aprenentatge significatiu*. Per això, no es tracta pas de donar el procés d'aprenentatge per resolt a una edat determinada, sinó de plantejar-ho clarament donant relleu al procés que cal seguir i sistematitzar-lo i exigir-lo en qualsevol situació, mantenint unes condicions bàsiques, imprescindibles, si pretenem que sigui un instrument per arribar a millorar el procés d'aprenentatge. Entre aquestes condicions bàsiques destaquem:

- Evitar situacions rutinàries.
- Plantejar el procés de manera que sigui clar i, tant en el cas que sigui el mateix individu que el descobreixi com que sigui l'adult, l'ofereixi com a model, fent-lo verbalitzar de manera:
  - a) *clara*
  - b) *curta*
  - c) *generalitzable*.

- Fomentar el canvi d'actituds respecte als criteris *avaluatius* buscant, bàsicament, arribar a la resposta correcta, defensant la tasca feta. Es descentra, per tant, l'interès per la qualificació numèrica cap a l'interès per superar-se. No es busca, doncs, un nivell superficial de resposta o un criteri parcial de correcció, sinó la necessitat de deixar correcta la tasca que s'està fent. Per tant és una valoració *qualitativa*.

Amb tot aquest plantejament s'ha posat en evidència i s'ha fet referència no a l'actitud amb què s'ha d'ensenyar una tasca, sinó a l'actitud amb què s'han de plantejar els procediments i, sobretot, la que s'ha de prendre davant de qualsevol situació d'aprenentatge, sigui de la matèria que sigui, a fi que es puguin fer conscients els processos mentals.

Sovint es constata, ja sigui amb l'observació de la dinàmica de l'aula o amb l'anàlisi dels comportaments que hi ha, com ja s'ha dit, una *sobreprotecció intel·lectual*. Es constata, igualment, que hi ha un suport constant de l'adult davant les demandes d'ajut per part de l'alumne, que, en molts casos, a més, l'alumne fa aquesta sol·licitud d'ajuda de forma innecessària tenint la certesa que se li respondrà i del que se li dirà, la qual cosa ens porta a uns resultats contraris dels que teòricament defensem. Quan hi ha respostes inadequades de l'alumne s'ofereix, ràpidament, ajuda indicant l'errada, no facilitant el desvetllament d'una actitud de descoberta i reflexió, que si és adequada, crearà una dinàmica interna i orientarà la direcció del pensament infantil.

S'ha de procurar, doncs, que les situacions de conflicte, els problemes, els errors incideixin de forma positiva en el treball mental infantil podent modificar els propis esquemes mentals i estimular la descoberta de noves solucions o camins. Treball i esforç, doncs, cal valorar-los no sols en base a un producte palpable, sinó al treball mental seguit (reflexió, errades, discussió, etc.). Per tant és la qualitat i no la quantitat. L'adult, doncs, evitarà donar informació global sobre el resultat, com s'ha de resoldre una tasca perquè sigui correcta, ja que aquesta actitud i suport no fa sinó afavorir la passivitat intel·lectual de l'alumne, la manca d'autoexigència i alhora un nul autocontrol o capacitat de defensar el que s'ha fet, és a dir, d'esperit crític, arribant sols a un conformisme amb una qualificació numèrica si s'ha assolit un nivell mitjà (amb un 5 ja n'hi ha prou). En tots els casos es genera una actitud poc seriosa i poc elaborada de l'alumne o emissor, que considera que l'interlocutor ha d'entendre el missatge no perquè sigui correcte, sinó perquè ha de suplir amb la seva intuïció i imaginació tot el que no ha expressat o ha fet malament, no valorant que cal oferir un missatge objectivament correcte, clar i complet com a única garantia d'una comunicació clara.

L' àrea de *llenguatge* caldria, doncs, que fos prioritària en el marc educatiu, bàsicament per la seva gran incidència amb tothom i a tothora com a font de comunicació: comprensió i expressió. Caldria, valorant la transcendència, una actitud molt més clara, sistemàtica i poc benevolent per tal d'afavorir el rigor de resposta de l'alumnat tenint present la seva diversitat.

## Conclusions

Creiem, doncs, que cal prendre decisions a dos nivells:

1. Pel que fa als procediments
2. Pel que fa a les actituds

### 1. Pel que fa als procediments, cal:

- Fomentar la *gestió mental* com a mètode que fa possible que qualsevol tasca es pugui fer conscient, valorant el què es cap i el que no, *metacognició*.
- Oferir *models processuals* clars, que facin possible la resolució de tasques de manera que es pugui veure quan i com una tasca està resolta correctament.
- Possibilitar el plantejament d'unes estratègies que permetin l'aplicació dels models.
- Garantir la seva *generalització* per tal que es constitueixin en un instrument que desenvolupi el potencial de l'individu i faci que l'aprenentatge sigui *significatiu*, la qual cosa farà possible que es pugui *transferir*.

### 2. Pel que fa a les actituds, cal

- Facilitar la reflexió evitant donar solucions i avaluacions finals per tal d'aconseguir no un aprenentatge per repetició, sinó significatiu (Novak, 1988), afavorint que l'alumne descobreixi l'error, fent refer la tasca, exigint la modificació i el canvi de la seva actitud davant el treball, valorant-lo quan sigui *realment*, correcte.
- Exigir l'aplicació dels procediments, descoberts o oferts com a model, en qualsevol situació quotidiana o acadèmica (transferència).

En aquest sentit estem parlant, doncs, de *modificabilitat cognitiva*, és a dir, educabilitat intel·lectual com a base per assolir un nivell superior de maduresa, una estimulació del pensament, l'adquisició d'unes

habilitats que facin més eficaç el propi procés d'aprenentatge davant l'acumulació de conceptes (Bruner, 1988).

Per això no creiem que aquest plantejament sigui patrimoni d'un sector de la població, sinó que és aplicable a qualsevol individu, sigui quina sigui la seva condició: edat, nivell, cultura, etc.

## BIBLIOGRAFIA

- BALICCO, L. i altres (1993). «Approche de la pratique pédagogique de la gestion mentale». *Gestion mentale*, núm. 5, p. 156-174.
- BRUNER, J.L. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- CAMPS, A. (1992). «Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes». *Infancia y aprendizaje*, núm. 58, p. 65-81.
- COLL, C. (1993). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- COMELLAS, M.J. (1990). *Las habilidades básicas del aprendizaje*. Barcelona: PPU.
- (1994). «Las estrategias de aprendizaje: un análisis metodológico», en VARIOS: *Las dificultades escolares: análisis multiprofesional*. Barcelona: Laertes.
- COORAL, A. (1994) *Capacidad mental y desarrollo*. Madrid: Visor.
- FEUERSTEIN, R. (1986). *Mediated learning experience*. Hadassan-Wizo-Canada Jerusalem: Research Institute.
- GALLIFA, J. (1992). *Models cognitius d'aprenentatge*. Barcelona: Raima.
- GARANDERIE, A. DE LA (1992). «L'esprit ou le non-dit de la gestion mentale». *Gestion mentale*, núm. 3, p. 36-51.
- GIROUL-CHEVASSUS, M. (1992). «Prise en charge rééducative en gestion mentale». *Gestion mentale*, núm. 3, p. 108-123.
- HOUDE, O. (1992). *Catégorisation et développement cognitif*. Paris: Puf.
- LARATE GARREA (1987). *La psicología en la escuela infantil*. Madrid: Anaya.
- MARÍN, M.A. (1987). *El potencial de aprendizaje*. Barcelona: PPU.
- MASCHINO, M. (1984). *Voulez-vous des enfants idiots?* Paris: Hachette.
- PODALL, M. (1994). «La expresión escrita: aspectos formales y estructurales», en VARIOS: *Las dificultades escolares: análisis multiprofesional*. Barcelona: Laertes.
- TORRE PUENTE, J.C. (1992). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid: Narcea.
- VENGUER, L.; VENGUER, A. (1994). *Actividades inteligentes*. Madrid: Visor.