

La docencia formativa como realidad posible

Rebeca Mejía Arauz*



Este trabajo presenta algunas respuestas específicas y reflexiones que han surgido de una investigación realizada para propiciar e indagar sobre el proceso de transformación de un sistema de trabajo de maestro y alumnos a nivel universitario.

En dicha investigación resaltaron dos aspectos: la intención de realizar una intervención transformadora de la práctica docente a nivel universitario, y el seguimiento del proceso de transformación tanto del maestro involucrado como de sus alumnos. La metodología de investigación y de intervención se sustentó en el enfoque sociocultural-cognoscitivo de Vygotsky de la enseñanza-aprendizaje, referente al proceso de desarrollo del pensamiento a través de la interacción social, así como en las aportaciones de Feuerstein y Tharp y en las de Gallimore respecto a la mediación en el aprendizaje. Asimismo, se siguió un enfoque de investigación de la configuración social cuya propuesta es investigar transformando, de ahí que la participación del maestro fuera un elemento fundamental de este trabajo.¹

Las preguntas iniciales del proyecto de investigación se formularon de manera que su respuesta reflejara organizadamente el proceso que se iría desarrollando. La pregunta general planteada fue: ¿Cuál es el proceso de transformación del sistema de trabajo de maestro y alumnos (en la materia durante el semestre)?

Ahora, después de haberse llevado a cabo este trabajo de investigación-transformación podemos decir que las preguntas aparentan ser muy simples, sin embargo fueron de utilidad para orientar el seguimiento que se haría del proceso. Estas preguntas fueron:

- ¿Qué estrategias selecciona el maestro para transformar el sistema de trabajo de la materia de Ingeniería Biomédica (en la planeación del programa y a lo largo del semestre)?
- ¿Cuál es la respuesta de los alumnos a los cambios en el sistema de trabajo en clase?
- ¿En qué consisten (forma y contenido) las interacciones del maestro con los alumnos?
- ¿Cómo se da la interacción entre alumnos en el trabajo en clase (en relación a los contenidos) a lo largo de todo el semestre?

A continuación se presentan las respuestas que se pueden dar a tales interrogantes, y algunas reflexiones generales, esperando que sean ilustrativas y de utilidad para aquellos maestros universitarios interesados en una práctica docente que impacte a sus alumnos más allá de la mera adquisición de contenidos.

Por otra parte, es importante señalar que el trabajo de transformación desbordó lo que se planteaba como interrogante; es decir, los datos obtenidos, más allá de lo pretendido, proporcionan un material muy rico y extenso para el análisis. Por ejemplo, en lo tocante a la selección de estrategias por parte del maestro, podemos precisar no sólo qué estrategias seleccionó, sino también cómo éstas afectaron la dinámica de la clase.

Aunque en este artículo no se presentará todo lo que generó la investigación, vale la pena comentar también que resultó sumamente relevante el papel de la reflexión como herramienta de transformación de las concepciones del maestro respecto a su propio estilo de trabajo. Un análisis detenido de este proceso proporciona evidencia incluso de cómo en el trabajo en equipo de los investigadores y el maestro se iba

* Investigadora de la División de Ciencias del Hombre y del Hábitat, ITESO.

"construyendo" la apropiación y significación del estilo interactivo y mediacional que se pretendía. En otras palabras, tal análisis puede llevarnos a hacer evidente el proceso que ocurre al pasar de lo interpsicológico a lo interno o intrapsicológico. Cómo ocurre ese proceso y si se transfiere a otros ámbitos sociales es algo que no nos atrevimos a plantear y que, sin embargo, esta investigación puede dar pie a esbozar una respuesta.

Las estrategias que seleccionó el maestro

Dinámica de trabajo

Al maestro no se le dio un curso sobre estrategias o técnicas didácticas, como se acostumbra, en la forma de una secuencia de información y estrategias previamente establecidas y preseleccionadas. Más bien se estableció una forma de trabajo centrada en las interacciones entre los investigadores y el maestro, donde se discutía acerca de los problemas de los estudiantes, las necesidades específicas de trabajo respecto a la materia y las intenciones del maestro respecto a su clases.

A partir de la discusión y reflexión con el maestro, la dinámica de trabajo muestra la diferencia entre un curso tradicional de formación docente y el trabajo que se hizo entre los investigadores y el maestro. Resulta evidente que la transformación se realiza vía un proceso de significación del maestro. En este proceso el maestro tiene cierta claridad acerca de qué es lo que pretende hacer en el curso o en la sesión. También se da cuenta de que necesita una manera de hacerlo, para lo cual toma o elige una o varias de las estrategias que le son presentadas por los investigadores en forma de menú. El maestro estudia las estrategias y luego elige, adapta, ensaya, modifica y complementa con otros elementos que él maneja. Combina las estrategias y las utiliza de acuerdo a las necesidades del trabajo en el curso.

Tipos de estrategias seleccionadas

Las estrategias a las que recurrió el maestro y que utilizó como parte nueva o como modificación en el trabajo en las sesiones de clase pueden clasificarse en dos grandes grupos: las que tienen que ver con la interacción y la dinámica de trabajo en clase (que se relacionan con el nivel de funcionamiento interpsicológico), y las estrategias relativas a las habilidades de pensamiento (que se relacionan más específicamente con el nivel de funcionamiento intrapsicológico).

Introducción de estrategias para el desarrollo de habilidades

La introducción de estrategias y herramientas para el desarrollo de habilidades durante el semestre se dio de varias maneras:

- La aplicación de estrategias en forma independiente del contenido de la materia.
- La aplicación de estrategias en forma directamente relacionada al trabajo con el contenido.
- Las combinaciones de estrategias para el trabajo del contenido.

Algunas estrategias se usan durante todo el semestre, como ocurre con la organización del trabajo por medio de la agenda, el trabajo cooperativo, la exposición de temas por parte de los alumnos (asesorada por el maestro en cuanto a la forma) y la generación de preguntas. Otras estrategias que aparecen después se usan ocasionalmente, como el control de la atención, SQA (lo que Se; lo que Quiero saber y lo que Aprendí), o el uso de organizadores gráficos.²

Podemos distinguir entre estrategias que estructuran la interacción y así influyen en la forma como se aborda el contenido, y estrategias que organizan el pensamiento para abordar y construir contenidos.

Las combinaciones de estrategias se dan en ambos tipos. El maestro organiza las sesiones de clase combinando la actividad individual con la grupal y por equipos. Estas actividades no sólo se combinan sino que se relacionan a través de lo que se trabaja y cómo se trabaja el contenido en dichas actividades durante una misma sesión. La actividad individual "prepara el terreno mental" para la recepción del contenido y, por otra parte, al relacionarse la actividad individual con actividades "sociales" -es decir, de grupo y de equipo- crea condiciones para un manejo del contenido y de la materia en general a niveles intra e interpsicológico.

Respecto a otras combinaciones, hacia final del semestre el maestro hace combinaciones complejas; por ejemplo, combina en un mismo tema y actividad la generación de preguntas con la técnica SQA, mientras induce a la metacognición con una intervención mediacional o sugiere el manejo del contenido con un organizador gráfico.

La interacción cooperativa

Durante un periodo que abarca alrededor de los dos primeros meses de clases, el trabajo cooperativo o trabajo en equipo se ve afectado por la presión de tiempo que experimentan los alumnos debido a la organización de las actividades limitada en tiempos de acuerdo a la agenda del maestro.

Se observó que la forma como se organizaba el trabajo para la sesión de clase ayudaba o no a que se diera el trabajo por cooperación. A la mitad del semestre, el trabajo en equipo empezó a mostrarse más cooperativo, compartido, y no como antes, cuando había una distribución de tareas para realizarse individualmente -aunque el producto final fuera del trabajo de equipo. Así, se fue dando con más frecuencia la discusión participativa, lo que proporcionaba las condiciones para un diálogo constructivo, condiciones que anteriormente no se daban ya que más bien las interacciones habían sido para la defensa de argumentos y de las posiciones individuales. Esta última forma de abordar el conocimiento generalmente reafirma o confronta posturas personales, pero no implica la apropiación y construcción cooperativa del conocimiento.

El trabajo en equipo con características que propician el manejo y la construcción colectiva del conocimiento descrita anteriormente, no se mantiene en una constancia total. En el último mes de clases, de nuevo aparece una situación de equipo donde no se asegura la cooperación. Sin embargo, de cualquier manera el trabajo se da de una forma fluida, sin contratiempos, pareciendo que los alumnos ya han asimilado el sistema de trabajo.

Es importante considerar que el trabajo en equipo puede implicar o no el aprendizaje por cooperación, depende de cómo se organice y distribuya la actividad asignada al trabajo de equipo. Si se deja la organización del trabajo a la elección del equipo puede resultar que los participantes se dividan el trabajo y luego lo reúnan en un producto final, sin que esto necesariamente implique aprendizaje cooperativo y compartido.

La respuesta de los alumnos

Resistencia

Durante la primera parte del semestre los alumnos muestran resistencia, primero por la forma de calificación, y en segundo término por la forma de trabajo. Reclaman la presión del tiempo y les molesta que se aborden temas no estrictamente relacionados con los temas de la materia, por ejemplo sobre la metodología del trabajo de clase.

Se quejan de que el maestro les solicite que "generen" preguntas y de que la participación se considere para la evaluación. Señalan al maestro la posibilidad de que se generen preguntas y participaciones inútiles o triviales sólo por ganar puntos. El maestro decide entonces quitar esa evaluación, aunque les indica que seguirá estando atento a ella.

Adaptación-transformación

En el último mes del semestre se observa que la resistencia de los alumnos ha sufrido una transformación: con mayor frecuencia la participación de los alumnos se da con fluidez. Incluso hay ocasiones en que se dan participaciones usando bromas o burlas relacionadas con el tema o con el contenido de la discusión.

Al ser entrevistados, algunos alumnos reconocen las dificultades al principio del semestre, pero también reconocen lo positivo de la experiencia de esta metodología diferente:

Las actividades me sirvieron muchísimo, porque era entre grupos. Luego sacabas tu propia opinión [...] Yo solo no hubiera hecho o no hubiera captado. Me gustó.

[...] Algunos compañeros reclamaban y después no porque vieron que sí funcionaba; al principio criticaban mucho pero luego ya nadie reclamó y se sentían bien, a trabajar.

[...] Cosas que no gustaron o nos sacaron de onda: los exámenes cambiaron mucho, de repente en un examen había que relacionar columnas. El examen de llenar cuadritos nos sacó de onda.

[...] Nos habíamos acostumbrado a los exámenes de antes; estos fueron más laboriosos, más tardados. (Alumno 1)

La metodología era más dinámica. El maestro sólo era como un mediador. Los alumnos participaban al igual que el maestro. Es muy bueno que el alumno investigue. Hay muchas clases en que estas pasivo.

[...] De los compañeros, había gente que se quejaba pero en el fondo les gustaba. Como que todo el mundo sabía lo que estaba estudiando; había quejas sobre la limitación del tiempo, pero no era gran problema. Al principio molestaba mucho pero al final nos acostumbramos.

Aprendes a hacer un plan de trabajo con metodología que luego puedes aplicar en otras cosas, por ejemplo, para preparar otra clase, para saber primero cómo vas a estudiar y luego lo que vas a decir. (Alumno 2)

Apreciaciones del maestro

El maestro advirtió dos niveles en la participación de los alumnos y en los trabajos que realizan. Un nivel es lo inmediato; los alumnos manejan por sí mismos la información; dan o piden datos (en el caso de preguntas o respuestas, resúmenes o reactivos de las evaluaciones). El otro nivel corresponde al desarrollo de habilidades y a la formación de los estudiantes (formación de estructuras mentales y de esquemas de trabajo tanto personales como cooperativos). El

maestro considera importante la siguiente expresión de un alumno: "Te haces autodidacta". En la última evaluación de la metodología del curso, los alumnos mencionan elementos que pueden ser considerados "como de cambios más fundamentales, a largo plazo", tal como la capacidad de trabajar en equipo con cualquier tipo de persona, compartir y argumentar.

Las interacciones del maestro con los alumnos

Respecto al manejo del contenido de la materia, se da un proceso de transformación de las acciones del maestro en su interacción con los alumnos. Al principio del semestre, el maestro es el actor principal: el tradicional maestro, poseedor del conocimiento, único experto quien dosifica y transmite, mientras que el alumno, en el papel de receptor espera la respuesta del maestro. Incluso cuando el maestro hace preguntas tiende a contestarlas casi inmediatamente él mismo, sin insistir en que sean los alumnos quienes contesten. Esto es indicio de la importancia que se le da a la transmisión del contenido de la materia y no a la apropiación por parte del alumno. Así pues, la interacción maestro-alumnos, alumno-maestro es escasa y más bien unilateral.

En el trabajo hecho por los asesores-investigadores y el maestro, se sugiere que el alumno elabore preguntas como estrategia para varios fines. En un primer momento la idea es fomentar la participación del alumno; se presupone que con la generación de preguntas el alumno es quien elabora más la información y construye el conocimiento. Otro aspecto relevante del uso de la estrategia es que para el maestro las preguntas de los alumnos pueden ser un medio para darse cuenta de en qué nivel de pensamiento y de procesamiento de la información se encuentran.

La organización de actividades por equipo influye en la interacción. Se fomenta así el aprendizaje por cooperación; la participación puede ser entre varios alumnos de modo que entre ellos se pregunten y contesten para que se elabore más, se profundice, se comparta y se construya mayor conocimiento.

Conforme avanza el semestre se vuelve más frecuente la participación de los alumnos en la generación de preguntas. Sin embargo, todavía a la mitad del semestre hay ocasiones en que el maestro contesta inmediatamente a preguntas sin redirigir o esperar a que los alumnos contesten. Pero simultáneamente empieza a notarse que el maestro hace uso de preguntas para que los alumnos aborden el conocimiento, no solo "dándoles" el conocimiento sino "empujándoles" a través de las preguntas. Esta forma

de interactuar con los alumnos parece ir tomando consistencia.

Hacia final del semestre es más frecuente el uso que el maestro hace de las preguntas para involucrar al grupo. La elaboración de preguntas por parte de los alumnos ya resulta un ejercicio que se realiza con bastante fluidez, e incluso el maestro usa la generación de preguntas en combinación con otra estrategia (SQA). Además, las preguntas ya no son dirigidas exclusivamente al maestro, los alumnos entre sí van respondiéndose y ocasionalmente interviene el maestro con información.

La mediación y la interacción

Inicialmente parece que alumno y maestro siguen un rol tradicional en su interacción. El maestro hace uso de la mayor parte del tiempo de comunicación, pero a medida que va avanzando el curso empieza a "ceder" a los alumnos el manejo del contenido y en ocasiones de la conducción de las sesiones. Se da una mayor interacción entre alumnos respecto tanto al contenido como a cuestiones de organización para el trabajo en clase. Se muestran, pues, ciertos cambios en la participación y en la interacción.

Sin embargo, el maestro no llega a la mediación intencional respecto al contenido. Hacia el final del semestre es posible encontrar muchas ocasiones en que el maestro interactúa mediacionalmente, pero no se mantiene constante. Los diálogos y debates entre los alumnos se van incrementando conforme avanza el semestre, pero el maestro no los induce a ciertos tipos de elaboración del contenido, en ocasiones, si los alumnos no responden después del tiempo que se da para las respuestas, el maestro procede a dar la explicación y no intenta reorganizar la pregunta para "mediar" o aproximar a los alumnos a lograr las respuestas o a la construcción del conocimiento.

La mediación habitual, o la mediación como "estilo", no se ha logrado. Resulta difícil para el maestro distinguir entre los momentos en que es necesario proporcionar información a los alumnos y los momentos en que se debe mediar para que el alumno elabore, analice e integre la información. Así, podemos observar que aunque el maestro sí induce a una mayor participación, no conduce la dirección del pensamiento. Sus intervenciones ocasionalmente vuelven a ser para dar el conocimiento y no para facilitar que los alumnos lo construyan.

La interacción entre alumnos

Al final del semestre se manifestaron situaciones de diálogo y aprendizaje cooperativo sobre el contenido

que ocurren espontáneamente y donde el expositor interviene como experto y donde el maestro ayuda. El aprendizaje cooperativo implica una interacción "comunitaria", es decir, se comparte el conocimiento, se aclara, se extiende entre todos los participantes; probablemente esto conduzca a un aprendizaje más significativo, a diferencia de los contenidos que se adquieren de memoria y como resultado de esfuerzos individuales independientes.

En el trabajo en equipo el alumno que había sido expositor en la sesión anterior, ahora asesora a los equipos. Ahí se muestra que el alumno recurre al compañero, aceptando implícitamente que tiene más conocimiento sobre el tema. Se muestra espontáneamente la interacción para el aprendizaje por cooperación, en donde el maestro se encuentra con un papel de fondo (de ayuda potencial) y no en el papel principal en ese momento.

Reflexiones

Es importante empezar por confesar que este trabajo de investigación fue realizado bajo ciertas "intenciones" de los investigadores. De ahí que al reflexionar sobre la investigación de la transformación del estilo docente no podamos referirnos a toda transformación o a cualquier estilo docente; específicamente nos referimos a un solo caso y a una orientación educativa.

Desde el principio la intención de investigar e intervenir fue la de transformar hacia un estilo de trabajo que pretendiera la enseñanza de estrategias para el desarrollo de habilidades para pensar. Es decir, intentábamos que el maestro, a través de su clase, ofreciera a los alumnos estrategias y procedimientos que fueran más allá de las explicaciones y de la transmisión de información para ser almacenada por los alumnos.

Interesaba también crear un clima de interacción social en el salón de clase, puesto que considerábamos probable que en esas condiciones el conocimiento pasaría de ser un objeto que se "adquiere" o se "tiene", a ser una entidad que se construye, se extiende, se precisa, y se significa. Es decir, que dadas tales condiciones, el alumno abordaría el conocimiento desde un plano interpsicológico (interacción) para pasar a un plano intrapsicológico (procesamiento interno), tal como explica Vygotsky que ocurre el aprendizaje.

Si tales procesos ocurrían así, entonces el aprendizaje logrado por estos alumnos implicaría no sólo el que obtuvieran los conocimientos necesarios y programados en su materia, sino que además establecieran o desarrollaran habilidades y estrategias

tanto sociales como de pensamiento que pudieran aplicar en otros campos del conocimiento y de su desempeño profesional. Este es un estilo de docencia que definitivamente no es fácil, es un reto.

Este reto significa, en síntesis, el abandono de una docencia informativa para plantear los elementos de una docencia formativa como una realidad posible.

Esta investigación presenta un caso a nivel universitario para traducir en acciones la intención de formación simultánea en conocimientos, en habilidades, en estrategias de pensamiento y en valores. A partir de este caso es posible identificar elementos para ir construyendo un modelo de estilo docente formativo que puede ponerse a prueba y precisarse en proyectos futuros.

De llegar a establecer un modelo, sin embargo, serían necesarias condiciones muy especiales. Un maestro excepcional dispuesto a compartir sus intenciones, sus pensamientos, y a someterse a la observación e interrogación que puede dejar al descubierto sus habilidades y sus desaciertos. Un grupo de académicos interesados en un diseño curricular que involucre la formación a nivel de conocimientos, habilidades y valores. Un grupo de alumnos que a pesar de sus resistencias sepa apreciar el valor de la enseñanza. Y especialmente la idea de perseguir, buscar, probar la posibilidad de desarrollar un verdadero modelo educativo.

Vistos a corto plazo, estos esfuerzos son costosos. Requieren de seguir un proyecto de investigación, de invertir en capital humano, mucho tiempo y mucho esfuerzo. Sin embargo el producto de la formación será una persona que al paso de la universidad a la sociedad muy probablemente dejará huella (¿transformación social?).

El modelo tradicional no es costoso a corto ni a mediano ni a largo plazo: el maestro conferencista, excelente informador y transmisor del conocimiento. El producto de la docencia: una persona que al paso de la universidad a la sociedad muy probablemente permanecerá pasiva (¿reproducción y conformidad social?). ♦

Notas

1. Cfr. Mejía, Rebeca. "La transformación sociocultural del estilo docente en la universidad", en *Renglones*, núm.23, agosto-noviembre de 1992, y "La transformación de la práctica docente universitaria", en *Renglones*, núm.28, abril-julio de 1994.
2. Los programas de donde se seleccionaron estrategias o herramientas específicas fueron, principalmente: Dimensiones del Aprendizaje, de R. Marzano; Filosofía para Niños, del IAPC de Montclair State College, y Aprender a Pensar, de M. Amestoy.