
*El reto actual del maestro universitario**

Rebeca Mejía Arauz**

◆

Si nos preguntamos cuál es el principal trabajo del maestro a nivel universitario no podemos negar que este trabajo está atado a los conocimientos específicos de la materia que imparte. Pero eso no significa que el único trabajo del maestro sea "transmitir" esos conocimientos.

Ciertamente es importante que los alumnos de una licenciatura adquieran una serie de conocimientos básicos y otros más avanzados para poder incorporarse al área específica de la profesión para la cual se están preparando. Pero eso no es suficiente. En la actualidad, en todos los niveles y áreas del desempeño humano la generación y difusión de información se da en una forma tan acelerada que el procesamiento que hacemos de esa información llega a ser tan superficial que pronto la perdemos. ¿No es entonces necesario que enseñemos primordialmente a procesar con eficiencia la información?

A pesar de que no es una novedad decir que no basta saber, que es necesario el "saber hacer", pocos maestros consideran como parte de su trabajo el enseñar a sus alumnos a procesar los conocimientos tanto a niveles complejos de pensamiento como de desarrollo o reforzamiento de habilidades relacionadas con el desempeño de la profesión.

¿Cómo podemos los maestros transformar nuestro estilo de trabajo en clase de forma que se fomente intencionalmente un procesamiento más elaborado de los conocimientos?

En primer lugar, es necesario reconocer que no se nos ha enseñado intencionalmente a pensar, ni a nosotros ni a nuestros alumnos. Por tanto, es importante tratar de identificar cómo es que los alumnos están procesando los conocimientos. Ese procesamiento no es posible identificarlo si la única persona que habla en clase sobre el tema es el maestro.

En segundo lugar, ¿qué sigue después de identificar ese proceso, es decir lo que pasa en la cabeza del alumno ante cierto contenido temático específico? ¿Sabemos cómo y a dónde conducir ese procesa-

miento? No lo podremos conducir hacia procesos más avanzados si nosotros mismos no tenemos claro el uso específico que le podemos dar a cierto conocimiento. Así, por ejemplo, una cosa es aprenderse una fórmula, otra es saber aplicarla, otra es saber transferir la aplicación a otros problemas, otra es descubrir la lógica bajo la cual se "produjo" la fórmula. Todo ello son ejemplos de diferentes niveles de procesamiento del pensamiento.

Finalmente, ¿podemos darnos cuenta si estamos logrando el propósito de enseñar a pensar? No es posible tratar de enseñar a pensar aplicando unas cuantas recetas o usando los aparatos más sofisticados de video y computación si los seguimos usando bajo la idea de que el compromiso del maestro es sólo la transmisión y el del alumno es sólo la adquisición de la información.

Esta intencionalidad de enseñar a que nuestros alumnos procesen la información a niveles de pensamiento identificados y escalonados en dificultad, es posible incluirla como parte de nuestro trabajo docente. Toma tiempo prepararse, transformarse y acostumbrarse a ello. Este objetivo es difícil de lograr tanto para los maestros como para los alumnos tradicionales, pero es una necesidad. La mera adquisición superficial del conocimiento es una pérdida en muchos sentidos.

Consideremos algunos aspectos que pueden ayudar a entender cómo reorientar un estilo de trabajo docente centrado exclusivamente en la transmisión de conocimientos hacia un estilo intencionado que permita inducir a que el alumno ponga en ejercicio ciertos procesos de pensamiento.

* Este trabajo se elaboró a partir de los resultados de la investigación "La transformación del estilo docente", realizada por R. Mejía y S. Sandoval.

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

Es importante apoyarse en un concepto de aprendizaje pertinente a nuestras intenciones. Vygotski considera que el aprendizaje no es resultado fundamentalmente de las capacidades personales. Los procesos de pensamiento tienen su origen en la interacción social. El aprendizaje empieza con la interacción social mediante la cual se induce hacia cierta tarea cognoscitiva. Por ello en el proceso de enseñanza no sólo se transmiten conocimientos sino también las herramientas culturales como el lenguaje y las estrategias de pensamiento.¹ Por tanto, el aprendizaje depende en gran medida de la forma como se conduce la interacción que intenta proporcionar nuevos conocimientos.

De acuerdo con Vygotski, las funciones mentales superiores se desarrollan a partir de la interacción social. En el caso del aprendizaje de contenidos (o "conocimientos"), que tradicionalmente han sido el elemento sustancial de la educación a nivel profesional o universitario, los procesos cognoscitivos que se requieren son: la adquisición, significación y extensión del conocimiento, y la adquisición y desarrollo de las habilidades cognoscitivas para la transferencia al dominio de la profesión. Estos procesos y habilidades cognoscitivas se pueden inducir de manera intencional si la enseñanza se lleva a cabo en relación con procesos de interacción social intencionados. Se desprende de ello entonces que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es tan adecuado si se lleva a cabo con base en una estrategia en donde predomine el trabajo individual por parte del alumno o donde predomine el discurso del maestro.

A continuación se revisan algunos aspectos que pueden orientar hacia un estilo interactivo que tenga el propósito de facilitar la activación del pensamiento. Sobre estos puntos hay mucho más que decir, hay muchas más posibilidades, aquí sólo pretendemos proporcionar algunas ideas sobre este tipo de trabajo.

La planeación de los cambios

Es necesario que el maestro tenga muy claro cuáles son sus intenciones respecto a lo que logra en su materia con sus alumnos. No basta una intención general, es necesario precisar tema por tema, clase por clase. Es también muy importante encontrar el punto de equilibrio entre cubrir los contenidos del programa de la materia y dedicar tiempo para proporcionar a los alumnos estrategias para el procesamiento adecuado de la información.

Los cambios deben darse poco a poco, sin impactar inicialmente la estructura general del trabajo de clase.

La transformación de los escenarios de actividad

Por escenarios de actividad se entiende todo lo involucrado en una relación espacio-tiempo-actividad, incluyendo la forma como se organizan las actividades y su dinámica en los diferentes momentos de la sesión de clase. Aquí tienen un papel importante las estrategias de participación y desarrollo de habilidades de pensamiento. En el trasfondo de esta organización se encuentran, por una parte, las intenciones y objetivos de la actividad, y por la otra, los valores, costumbres y roles de los interactuantes.

Para caracterizar la transformación de los escenarios de actividad se debe considerar lo siguiente:

- Hacer un cambio gradual del trabajo individual hacia el trabajo cooperativo. Esto puede hacerse aun en grupos grandes. Se puede empezar a trabajar, por ejemplo, en equipos de dos personas y poco a poco ir aumentando el número hasta llegar al tamaño de grupo que garantice la participación y el trabajo de todos.
- Pasar de la organización voluntaria de los equipos a una organización determinada por el maestro en función a criterios pertinentes a los fines formativos.
- Cambiar el papel del maestro: de actor principal a actor secundario (aunque ahora a la vez es el director de la obra, pero no el actor principal).
- Apoyarse en el manejo del tiempo como un instrumento. Se deben estructurar las actividades a realizar en el tiempo de clase, asignando un tiempo a la realización de las tareas y a la obtención de productos; es importante considerar cierto grado de flexibilidad. El manejo del tiempo ayuda a estructurar el trabajo de los estudiantes, y aunque es un elemento que se puede usar a favor, también puede causar tensión en los estudiantes.
- Debe haber flexibilidad en las interacciones y actividades resultantes de las combinaciones de actividades y de la modificación de roles y hábitos de trabajo en el salón de clase. Debe aceptarse que los alumnos se muevan de lugar y hablen en voz alta (el nivel de ruido que produce un grupo activo es mucho más alto que el de un grupo que se dedica a escuchar al maestro la mayor parte del tiempo). En el caso de grupos grandes, esto se puede evitar manteniendo el trabajo en equipos de dos aunque no todos expongan ante todo el grupo los resultados de su trabajo.
- Es deseable que se pueda contar con el espacio físico y el mobiliario que facilite y no impida el

cambio de los escenarios de actividad a escenarios de interacción múltiple, sobre todo cuando se trata de trabajar con equipos.

La elección de herramientas y estrategias

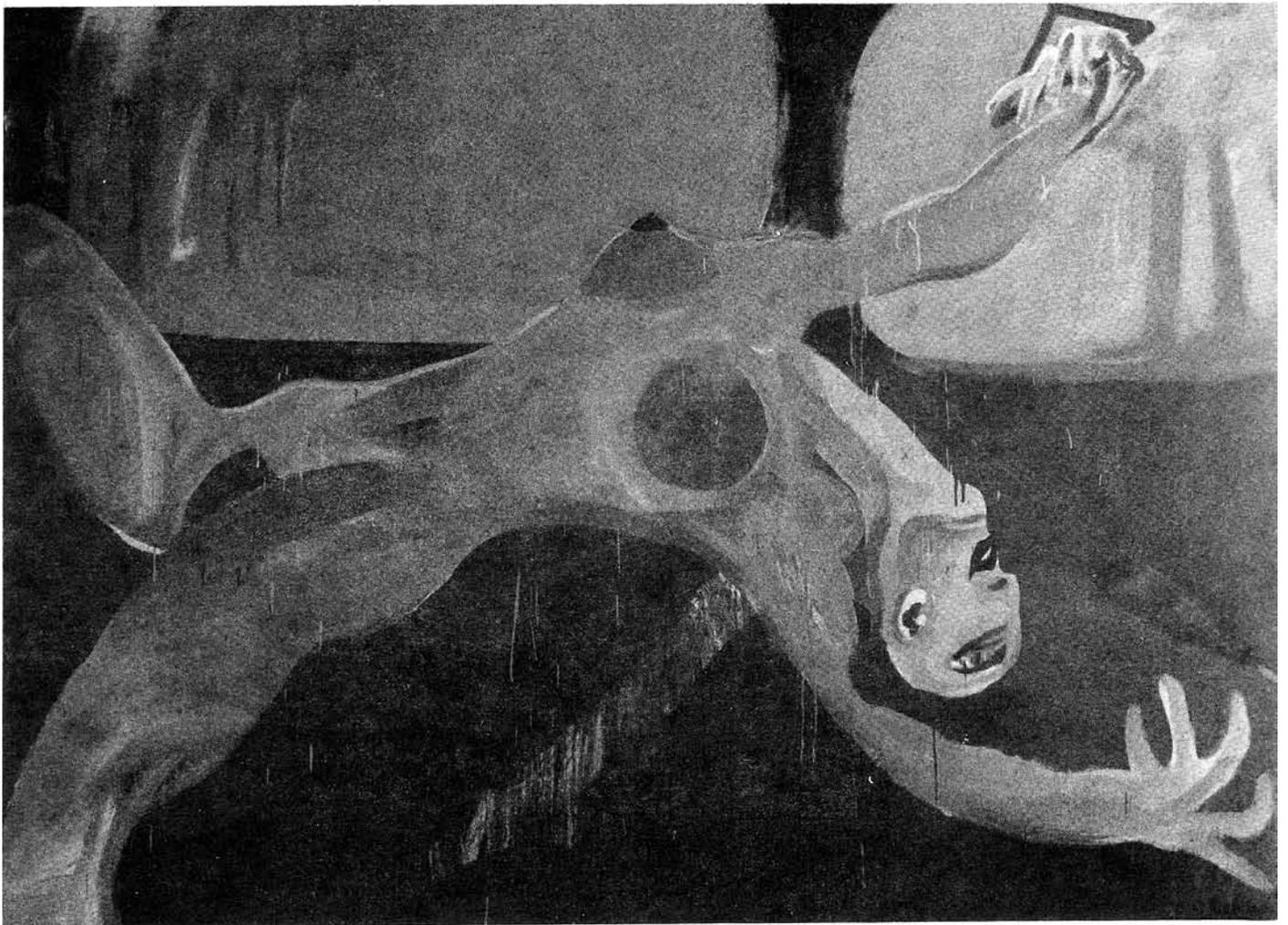
Las estrategias de activación del pensamiento a las que puede recurrir el maestro no son en ningún momento "recetas" a aplicarse al pie de la letra. Las estrategias empleadas bajo el enfoque sociocultural no cumplen la función de dinamizar la clase con el propósito de quitar lo rutinario o aburrido, sino que funcionan como los andamios metodológicos a partir de los cuales se construye el conocimiento.

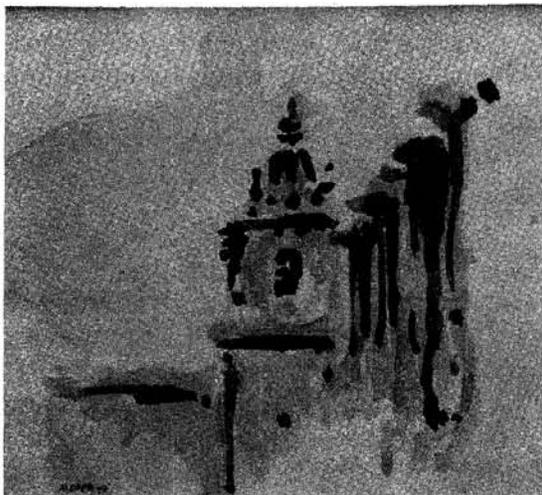
El maestro debe elegir las estrategias según lo que va necesitando hacer o según juzgue que una estrategia le es útil o que la puede manejar, de acuerdo a las condiciones específicas del grupo, de la materia y de él mismo. De esta manera puede ir "desarrollando" su propio *estilo*. Se trata de que el maestro diseñe sus propias estrategias a partir de otras que ya existan

o que se le proporcionen. A esto se llama *estilo* porque no se trata de aprender una serie de trucos o herramientas básicas a aplicarse como prescripción. Se trata de que el maestro se apropie de las estrategias y las rediseñe de acuerdo a las necesidades específicas de su grupo, de la materia y al ritmo de su propio proceso de transformación.

Algunas estrategias que favorecen la interacción son:

- Formar equipos pequeños de trabajo con una tarea asignada y con una organización prevista, de forma que se impida la distribución de actividades independientes.
- Retirar de manera intencional la participación continua del maestro para contestar preguntas.
- Ofrecer asesoría del maestro para que los alumnos preparen exposiciones interactivas.
- Estimular que los alumnos generen preguntas que luego han de ponerse en común y resolverse en trabajo interactivo.





Combinar tareas o actividades realizadas individualmente, en pequeños grupos y en el grupo total.

Las herramientas deben ir más allá de la mera activación del pensamiento, deben permitir organizar, procesar a mayor profundidad, construir, integrar y significar el conocimiento. Se puede contar con bastantes herramientas reconocidas como eficientes, por ejemplo las que ofrece el programa Dimensiones del Aprendizaje, de Marzano, o la guía de preguntas derivada del programa Filosofía para Niños. Sin embargo, aun con estas herramientas el maestro debe saber aproximarse al proceso de pensamiento del alumno mediante las preguntas pertinentes (preguntas mediadoras).

El entrenamiento del maestro

Es importante establecer cierto equilibrio entre el procedimiento de trabajo para la mera adquisición y el procedimiento de trabajo con intenciones de propiciar la significación del conocimiento. Es decir, entre la "obligación" de cubrir ciertos contenidos de la materia a lo largo del curso, y las posibilidades de desarrollar habilidades de pensamiento e interacción que conduzcan a la construcción y significación del conocimiento.

Al terminar la interacción alrededor de cierto conocimiento el maestro no debe decir a los alumnos lo que "tienen que saber". Más bien se trata de seguir pensando, seguir buscando o "dando vueltas", aunque siempre existe la presión del tiempo y del programa de conocimientos que los alumnos deben cubrir. Por ello el maestro debe saber inducir a los alumnos a seguir buscando o dando vueltas, pero con más acierto.

Entre las estrategias más importantes que debe dominar el maestro está la elaboración de preguntas

para reconocer en qué nivel se encuentran los alumnos (zona de desarrollo actual) y entonces hacer algo para "empujar" o "jalar" a niveles superiores de conocimiento (trabajo en la zona de desarrollo proximal).²

La forma como se hagan las preguntas es de suma importancia para que sean verdaderamente mediacionales. Para ello es también necesario que el maestro se habilite en un proceso metacognoscitivo, un estado de alerta respecto a lo que ocurre en su propia lógica de pensamiento y su capacidad de detectar la lógica de pensamiento del alumno (intersubjetividad).

Esta capacidad de metacognición se refiere a la habilidad de reconocer el propio proceso de pensamiento, y es fundamental para que el maestro pueda dar seguimiento a sus intenciones, a sus acciones y confrontar resultados. También es muy importante porque le permite reconocer si se está distanciando o aproximando a los procesos de pensamiento que están ocurriendo en los alumnos, lo que puede inferir a partir de las manifestaciones que se produzcan en las diversas interacciones (a través de los discursos, de las preguntas intencionadas del profesor para verificar sus supuestos, etcétera).

La reflexión como herramienta

El análisis y la reflexión sistemática sobre lo que ocurre en el salón permite ir perfilando el proceso interno del profesor. Desde este proceso interno se inicia, se dirige y se da seguimiento a la tarea docente.

La reflexión es una herramienta relevante que tiene muchas funciones, especialmente la de detectar y trabajar en la zona de desarrollo próximo de los alumnos.

Para facilitar la reflexión resulta útil tratar de dar seguimiento a las intenciones del trabajo docente del maestro y confrontarlas con sus acciones en el trabajo del salón de clase.

La importancia de la confrontación/construcción

El trabajo de discusión en equipo sería un escenario de actividad muy poderoso que podría facilitar la mediación entre colegas con la intención de transformar sus prácticas docentes. Ahí se trataría de encontrar y proporcionar las herramientas que pueden ser útiles a la práctica docente y, por otra parte, propiciaría las condiciones para la reflexión del maestro. ♦

Notas

1. Wertsch, J. *Vygotski y la formación social de la mente*, Paidós, México, 1988.
2. Concepto desarrollado por Vygotski. Cfr. Wertsch, J. *Op cit.*