

Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar

Josefina Beas F.
Marta Manterola P.
Josefina Santa Cruz V.

* Este artículo se ha elaborado dentro del contexto del proyecto Fondecyt 1950805. “Enseñar para la comprensión profunda: diseño y contrastación de un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje y el pensamiento”.

La enseñanza de habilidades intelectuales no constituye un objetivo en sí mismo, sino en función de la profundización y extensión del conocimiento. El modelo de la infusión del pensamiento a través de los contenidos del curriculum, surge como una propuesta coherente con la idea de los objetivos fundamentales transversales propuestos por la reforma educativa.

La puesta en marcha de esta iniciativa implica una capacitación específica del profesor, tanto a nivel de su formación inicial como de capacitación de los docentes en servicio. Esta capacitación incluye elevar los niveles de expertizaje en las disciplinas del curriculum y el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior.

Se propone un sistema de capacitación "in situ", en el que se involucra a profesores, directivos, familia y comunidad.

The teaching of intellectual skills does not constitute an objective in itself, but in function to understanding and expanding knowledge. The model of infusing of thinking into curriculum content areas merges as a coherent proposal with the idea of transversal fundamental objectives proposed by the educational reform.

Putting this idea into practice implies a specific pre service training of prospective teachers, as well as in service staff development. This training includes to raise expertise levels in curriculum disciplines and the development of high level cognitive abilities.

A system of in service training is proposed, involving teachers, principals, family and community.

Pensar para aprender

En momentos sucesivos de la historia, con mayor o menor fuerza y matices, los énfasis puestos al proceso educativo, han oscilado entre la escuela centrada en el *contenido* y la escuela centrada en el *niño*. Generación tras generación, han discutido las ventajas y desventajas de cada una de estas posiciones llegando a veces a un radicalismo tal, que con el tiempo, dos conceptos que por naturaleza no debieran ser ni opuestos ni excluyentes, se han transformado en bandera de grupos irremediabilmente contrarios.

La enseñanza de habilidades intelectuales como objetivo transversal, ha sacado a luz esta antigua discusión. ¿Es necesario enseñar a pensar? ¿No es acaso el pensamiento una actividad natural del ser humano? ¿No se estará corriendo el riesgo de utilizar tiempo en enseñar cosas que se aprenden solas y dejando, por lo tanto, de enseñar contenidos que no se aprenden espontáneamente? Obviamente que las respuestas a estas interrogantes son complejas y requieren mucha atención.

Las críticas de uno y otro grupo señalan, por una parte, que emplear tiempo en enseñar habilidades cognitivas implica necesariamente un desprecio por los contenidos específicos y, por otra, se tilda a quienes están interesados en la enseñanza de contenidos específicos, como a los culpables de que la gente no sepa pensar ni resolver problemas por sí misma.

Nos preguntamos, ¿es posible pensar en el vacío?, ¿pensar en nada? Por otra parte, ¿es posible adquirir un contenido específico sin haber usado algún proceso del pensamiento?

Una primera ojeada al problema muestra que, desde hace mucho tiempo, existe un cierto nivel de estereotipo en relación a la consideración de la enseñanza centrada en los contenidos. Se presume que este-tipo de enfoque utilizaría una metodología expositiva, en la que el alumno tomaría un papel pasivo, lograría sólo un aprendizaje memorístico mecánico, no comprensivo, cuya durabilidad sería mínima.

En contraposición a este punto de vista, sabemos que surge otro estereotipo, el de la escuela nueva, progresista, centrada en el alumno, en la que la metodología principal sería la resolución de problemas, mediante un enfoque de aprendizaje por descubrimiento. El papel del alumno es fundamentalmente activo, el que lograría de este modo aprender por sí mismo en forma significativa, consiguiendo un aprendizaje más duradero.

A nuestro juicio, estos estereotipos fueron tomando fuerza a raíz de aplicaciones viciadas de ambos enfoques y no nos parece, a estas alturas del siglo, que la discusión sobre qué es lo que se debe enseñar esté reducida a la dicotomía contenido-habilidades, como lo plantean algunos. La historia ha mostrado que la efectividad de la acción educativa es un fenómeno mucho más complejo que la mera determinación de un enfoque de enseñanza-aprendizaje.

Así, es difícil concebir en una realidad tan cambiante y demandante como la actual, escuelas centradas sólo en los contenidos o escuelas centradas sólo en la ejercitación de destrezas intelectuales. ¿Cómo podría comprender, relacionar y usar la inmensa cantidad de información disponible un sujeto que no posee herramientas para acceder a ella, para seleccionarla, para procesarla y ordenarla adecuadamente?

Por otro lado, ¿cómo podríamos considerar acabada la educación de un sujeto que no posee información científica actualizada; que no conoce el mundo cultural y artístico que le proporciona la tradición, la historia y las humanidades; que no posee un dominio mínimo de la tecnología, que le permita participar en la vida ciudadana?

La consideración del pensamiento como un objetivo transversal, en los términos propuestos por la reforma educativa, es congruente con la idea que estamos esbozando: *el cuerpo de conocimientos que debe ser aprendido en cada una de las disciplinas, ha adquirido un volumen y complejidad tal, que se ha transformado en una tarea educativa inabordable si no se desarrolla, en forma simultánea, un conjunto de habilidades, que permita al sujeto manejarse en el mar de información existente.*

Así lo reconocen aun los más apasionados defensores de la escuela centrada en los contenidos. Por ejemplo, Hirsch (1998) señala, refiriéndose al interés y motivación de los estudiantes frente al aprendizaje: "...una de las maneras de asegurarse de que tengan ese constante interés y motivación, aparte de cualquier otro tipo de estímulo de los que estábamos hablando, es que se les haya dado la preparación cognitiva previa y, de ese modo, pueden seguir adelante en su aprendizaje, porque se sienten muy frustrados si no comprenden algo, se aburren, comienzan los problemas de disciplina, etc...".

Ahora bien, es necesario ser consecuentes: ¿cuál es el costo de invertir tiempo en enseñar habilidades intelectuales? Una primera respuesta, que pesará mucho en un grupo importante de la sociedad, es que "el tiempo empleado en enseñar a pensar será sustraído del tiempo que habitualmente se usa para enseñar contenidos". Es verdad, se afecta la cobertura de los contenidos. La enseñanza explícita del pensamiento consume tiempo. Si se prosigue valorando esta situación, se agrega que cuando no se alcanzan a tratar todas las materias especificadas en los programas, se corre el riesgo de que esos alumnos queden en desventaja frente a las evaluaciones de nivel nacional, las que suelen estar referidas a contenidos específicos. La consecuencia de esta situación es fácil de imaginar: los profesores de esos alumnos se sienten sancionados, los colegios bajan puntos en su imagen pública, los alumnos pierden oportunidades de ingreso a la universidad, etc.

Y bien, entonces, ¿cuál es el beneficio de enseñar a pensar? Nuestra respuesta es: "*se consigue un aprendizaje de mejor calidad*". Para comprender el sentido de esta respuesta, es necesario entender las diferencias entre lo que significa un alto porcentaje de logro en aprendizajes que no exigen de los alumnos procesamiento profundo, ni elaboración personal y porcentajes más modestos de logro, en evaluaciones donde se han exigido desempeños que aseguran un dominio en profundidad de los tópicos tratados. Y es lo que en definitiva debiera importarnos. La sociedad debiera evaluar el aprendizaje escolar de acuerdo a aquello que importa, que valora. Pero no se puede continuar declarando la importancia de la educación integral del sujeto y luego evaluar sólo sus conocimientos, la cantidad más que la calidad de lo

que sabe. En otras palabras, enseñar a pensar significa capacitar al sujeto para que pueda profundizar su conocimiento y extenderlo realizando conexiones interdisciplinarias que le dan cada vez más amplios y más ricos significados a lo que aprende.

Klausmeier (1990) señala que un campo reciente de investigación es el relacionado con los estudios sobre las diferencias de desempeño entre expertos y novatos, en relación a diferentes tareas. La información recopilada hasta la fecha está entregando sugerentes ideas sobre el tipo de procesamiento mental que distingue a unos de otros. Por ejemplo, en relación al aprendizaje de conceptos correspondientes a un área, se ha determinado que los expertos organizan el conocimiento en forma de redes organizadas y estructuradas y no como datos aislados, como es la tendencia que muestran los novatos. Así, la enseñanza debería presentarse en forma de conocimientos coherentemente estructurados, en lugar de un desfile de conceptos que se abordan en forma aislada o yuxtapuesta.

Los estudios comparativos entre expertos y novatos usan técnicas metacognitivas, mediante las cuales hacen que los sujetos piensen en voz alta mientras resuelven un problema o responden una pregunta. Así, han logrado descubrir pautas de procesamiento de ambos grupos y, de ese modo, han descubierto dónde cometen los errores o dónde está la dificultad para los novatos, a quienes tratan de enseñarles las pautas de pensamiento que usan los expertos.

Los estudios anteriores están demostrando, por otra parte, que existen diferencias individuales en cuanto a la utilización de los recursos cognitivos. Todos los profesores tenemos la experiencia de que, en un mismo grupo, con un tratamiento pedagógico relativamente homogéneo, hay sujetos que exhiben destrezas intelectuales en forma, al parecer, espontánea. Sin embargo, la mayoría no lo hace sin que medie una cuidadosa y explícita enseñanza por parte del profesor. De ahí la necesidad de enseñar a utilizar el potencial intelectual.

Enseñar para el aprendizaje profundo implica, por otra parte, definir este concepto. Entendemos que una persona ha aprendido profundamente un contenido cuando es capaz de realizar una variedad de operaciones mentales *sobre un mismo tópico*, tales como dar explica-

ciones, mostrar evidencias y ejemplos, sacar conclusiones, generalizar, comparar, aplicar a situaciones nuevas, establecer analogías, presentar la información desde diferentes perspectivas, usarlo para resolver problemas de la vida cotidiana, avanzar en el conocimiento estableciendo relaciones inusuales (Beas, 1996).

En los términos expuestos, surge un problema de política educativa: o se pone el énfasis en la cobertura de contenidos y, por ende, en un aprendizaje menos profundo o se hace énfasis en el dominio profundo de un conjunto más reducido de contenidos. Tomar la segunda alternativa, a nuestro juicio, significa optar por un aprendizaje de mejor calidad, un aprendizaje con mayor poder de retención y, por lo tanto, de uso y aplicación.

En relación a la dicotomía contenido-habilidades planteada más arriba, creemos importante agregar una consideración. No parece posible establecer un divorcio entre contenido y pensamiento, por cuanto es imposible aprender un contenido sin que intervenga un proceso intelectual. Del mismo modo que tampoco es posible pensar en el vacío. No obstante, lo que conviene destacar es el tipo de operación que interviene en cada caso. Es posible, por ejemplo, imaginar como más frecuente el uso de la memoria y el recuerdo de hechos y datos en un enfoque centrado en los contenidos. En ese caso, es necesario recordar un buen volumen de información. En cambio, en el segundo enfoque parecen más apropiadas para la profundización destrezas tales como el análisis, la deducción, la comparación, etc. A propósito de este punto, conviene esclarecer un equívoco que comúnmente se observa en el ambiente pedagógico e incluso en la literatura especializada. Nos referimos al establecimiento de diferentes categorías de destrezas intelectuales. Las de nivel más elemental, como la memoria mecánica, la percepción o el recuerdo, no pierden importancia para el aprendizaje debido a su sencillez. Creemos que el aprendizaje profundo se construye sobre un conjunto de información y saberes que el sujeto debe poseer en forma previa. El descrédito de la memoria mecánica, que se observa en algunos grupos es, a nuestro parecer, injustificado. Recordar una fecha o un número telefónico puede salvar una vida o puede proporcionar la clave para iniciar un procesamiento más com-

plejo de la información. Es necesario relevar la importancia de la memoria en el contexto general del aprendizaje. La organización y el almacenamiento de la información es un paso muy importante para el aprendizaje profundo.

Un segundo aspecto que nos parece importante comentar es la creencia de que el aprendizaje de contenidos sólo se puede realizar a través de las clases expositivas y el aprendizaje de habilidades a través del descubrimiento. Ya hace varias décadas que la ciencia cognitiva ha mostrado una variedad de estrategias que permiten realizar aprendizajes significativos, incluyendo la proposición del denominado aprendizaje por recepción significativa estudiado por Ausubel (1968), que no es otra cosa que una buena clase expositiva, tan desacreditada por algunas personas. Tampoco el trabajar en pequeños grupos asegura automáticamente el aprendizaje comprensivo, como algunos parecen creer. En las últimas décadas, se han acumulado conocimientos sobre una variedad de métodos y estrategias de aprendizaje eficiente. Es necesario promover la discusión y el conocimiento de dichos métodos y estrategias, de sus marcos de referencia tanto teóricos como empíricos para que, a través de la práctica, cada docente logre identificar los mejores métodos para cada contenido y para cada grupo de alumnos.

La preparación del profesor

La mayoría de los profesores siente que, de una u otra forma, enseñan a pensar a los alumnos. Sin embargo, los resultados muestran que, en general, la población que egresa de los sistemas escolares no exhibe hábitos de pensamiento de buena calidad. Es probable que los docentes tengan considerado, dentro del marco de sus intenciones educativas, la estimulación o enseñanza de las habilidades cognitivas. No obstante, una mirada más detallada informa que esta intención no parece responder a objetivos explícitos y sistemáticamente desarrollados. Los mismos docentes lo reconocen cuando han tomado conciencia del verdadero significado del tema (Beas, 1996, b).

Enseñar a pensar en forma explícita, en el contexto del desarrollo del curriculum, implica una capacitación específica por parte del

profesor. En general, en la actualidad, se puede afirmar que ni los programas de formación de profesores, ni las iniciativas de capacitación de docentes en servicio, han abordado en la medida necesaria este aspecto de la formación docente.

La afirmación anterior exige precisar y explicitar cuál es el principal rol del profesor. En relación a este punto, Avalos (1994) señala: “es posible que, para algunos, conceptualizar al profesor como pedagogo parezca una redundancia. Y efectivamente lo sería si no pareciera haberse perdido de vista, entre tantas formulaciones de lo que constituyen las tareas del profesor o profesora, que su principal función (a diferencia de otros educadores como los padres de familia, conductores religiosos o líderes sociales) es la de *contribuir al aprendizaje de sus alumnos*”. Para que esta contribución pueda ser realmente efectiva, se requiere de algunas condiciones que pasamos a comentar.

En primer lugar, estimamos que se requiere de un tipo de formación inicial en que el futuro profesor tenga realmente oportunidad de profundizar en algún área del conocimiento, de modo que adquiera un nivel de expertizaje que se traduzca en el dominio de los conceptos, estructura, leyes y principios que rigen la disciplina que enseña y de su significado en el concierto de las ciencias y de la cultura. Desde esa dimensión, el profesor deberá ser capaz formular las adaptaciones necesarias que implica la enseñanza de una disciplina en las asignaturas del curriculum escolar y realizar conexiones con otros contenidos.

En este sentido, parece altamente conveniente revisar la formación del profesor *general* de enseñanza básica, ya que este tipo de formación general no estaría contribuyendo a conseguir un conocimiento en profundidad de las materias que los profesores deben enseñar (especialmente de 5^o a 8^o básico). Parece riesgoso, para el sistema educativo, dejar la especialización a cargo de cada profesor en la medida que su interés y condiciones de vida se lo permitan, como ocurre en la actualidad. Porque no se puede enseñar profundamente lo que no se sabe profundamente, es que el dominio de los contenidos del que enseña no es un problema menor a la hora de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, uno de los desafíos que plantea la modernidad es la obsolescencia del conocimiento, lo que hace imperativo buscar fórmulas para que los profesores tengan oportunidad de estar al día en aquello que enseñan. Sin embargo y como se señaló al comienzo, éste no es el único problema con que se enfrenta la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje.

La capacidad del profesor de hacer uso y exhibir un manejo adecuado de destrezas intelectuales de nivel superior debiera ser otra meta de la formación docente. Al respecto los investigadores Borko, Bellamy y Sanders (1992), citados por Avalos (1994), se refieren a la complejidad de destrezas cognitivas que demuestran los profesores eficientes. La misma autora cita a Shulman (1987), quien señala que dentro de las habilidades que estos profesores eficientes utilizan, estaría la capacidad de crear esquemas conceptuales que incluyen elementos de relación y síntesis, la capacidad de raciocinio pedagógico y la capacidad de asumir pedagógicamente el conocimiento de contenidos disciplinarios.

El profesor debe estar capacitado para exhibir, frente a sus alumnos, hábitos de pensamiento de buena calidad. La experiencia en capacitación de profesores señala que el mejoramiento del pensamiento del profesor requiere tiempo y esfuerzo, más aún cuando, además de elevar la calidad del propio pensamiento, el profesor enfrenta la responsabilidad de darle un tratamiento pedagógico a la enseñanza de destrezas intelectuales. En otras palabras, además de ser un modelo, debe aprender métodos y estrategias para desarrollar habilidades cognitivas de sus alumnos. Debe ser, entonces, un experto en el tema.

Las Facultades de educación y los Institutos de formación de profesores tienen un verdadero desafío. Los profesores, en los términos que hemos señalado, deben ser líderes intelectuales de la población. Sin embargo, las estadísticas señalan que los interesados en postular a las carreras pedagógicas, salvo excepciones, no son los alumnos que exhiben los más altos puntajes, en las pruebas de selección universitaria. Es necesario que la sociedad comience a dar señales de estimación de esta carrera, como una forma de atraer a aquellos postulantes que realmente reúnan las condiciones para ser los líderes intelectuales de la población.

La importancia de lo transversal

La actual Reforma educacional plantea, entre los objetivos transversales, el desarrollo del pensamiento reflexivo y metódico, el sentido crítico y autocrítico, el desarrollo de la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje (Mineduc, 1996).

Los objetivos transversales relevan de tal manera estos talentos humanos, que no los limitan a una asignatura o un área en particular, sino que tienen calidad de transversalidad, es decir, se infunden en todo el curriculum de la escuela.

Este carácter de transversalidad mira a la formación general. Los objetivos transversales claramente implican poner en primer plano lo propio de la naturaleza del ser humano: su capacidad de razonar, de sentir, de valorar, trascendiendo las disciplinas. En otras palabras, son la expresión de un compromiso con el desarrollo de un talento especial del hombre que lo hace persona: el pensar y el sentir. Esto significa que lo que subyace a la idea de transversalidad es una fe inherente en que todas las personas pueden perfeccionar sus capacidades intelectuales a lo largo de su vida y que aprender a pensar es una meta valiosa, aun para aquellos niños en riesgo de fracaso, para los discapacitados, para aquellos culturalmente deprivados, como también para los talentosos, o los que tienen libre acceso a todas las formas de conocimiento. Es la certeza de que todos tenemos la capacidad de mejorar y potenciar el pensamiento crítico y creativo a través de nuestras vidas.

La Reforma de la educación chilena, al igual que otras reformas educacionales alrededor del mundo, nos informa de la necesidad de equipar a los alumnos con meta-habilidades y hábitos mentales que les sean útiles durante toda la vida. Ya no es suficiente para los alumnos adquirir un cuerpo de conocimientos, si no pueden comprenderlo completamente o utilizarlo en forma significativa.

Para responder a las demandas de una sociedad guiada por la tecnología y dominada por el cambio constante, los alumnos deben ser capaces de monitorear su propia comprensión, planificar en forma

efectiva, resolver problemas, demostrar una apertura de pensamiento e ir más allá de los límites de su conocimiento y habilidades. En otras palabras, idealmente, todos los alumnos debieran adquirir el manejo y el dominio de un pensamiento autorregulado, crítico y creativo.

La enseñanza del pensamiento implica un tiempo específico

Como ya hemos destacado más arriba, la adquisición de destrezas de nivel superior es un proceso lento y costoso, tanto en los adultos como en los niños. No se trata simplemente de un cambio de conocimientos, sino de un cambio de hábitos y actitudes mentales. Por esta razón, parece muy apropiado dar a la enseñanza del pensamiento la categoría de objetivo transversal. Se trata de un aprendizaje cuya naturaleza exige una enseñanza tranquila y parsimoniosa. Una enseñanza en la que participan todos los profesores durante el desarrollo de todo el curriculum escolar.

Formular en forma explícita tales aspiraciones y responsabilizar a la totalidad del curriculum de su logro, es un cambio sustantivo, desafiante, no exento de riesgos, pero urgente en el sistema educacional chileno.

Los profesores de todas las disciplinas tienen ahora una doble agenda. Necesitan desarrollar en sus alumnos una base sólida de conocimientos y necesitan, además, proveer a los alumnos de un repertorio de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas, que les permita utilizar ese conocimiento en forma eficiente en contextos significativos.

Por su parte, la escuela en su conjunto deberá explicitar, en su proyecto educativo, el orden y concierto que deberá establecerse entre los diferentes profesores y asignaturas para conseguir armoniosamente tales objetivos, sin olvidar la adecuada preparación de los docentes, tanto en el conocimiento de su especialidad como en el de la enseñanza del pensamiento.

¿Qué resultado podríamos esperar de una enseñanza que enfatiza el pensar para aprender?

Como ya se ha destacado más arriba, un problema importante con que se enfrenta el enfoque de enseñanza de habilidades en la escuela, es la necesidad de vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural donde dichas habilidades y tareas adquieren significación. En la vida diaria, el niño adquiere y desarrolla habilidades dentro de un contexto cultural, al realizar tareas cargadas de significación en función del contexto y de los propósitos que rigen su conducta como individuo y como miembro de una comunidad de vida y de intercambio. “El desarrollo de habilidades descarnadas de su contexto y del significado que confiere el contexto es tan difícil, carente de aplicación práctica y desmotivador como el aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de los esquemas de comprensión del niño” (Pérez Gómez, 1994). Por lo tanto, la enseñanza del pensamiento no puede estar desvinculada de la vida diaria del niño ni de lo que él trae a la escuela en término de estrategias, procesos y hábitos mentales.

Por otra parte, los hábitos y destrezas de pensamiento, como procesos de enseñanza, no pueden constituir un objetivo en sí mismo. Los alumnos debieran usar destrezas, procesos de pensamiento y estrategias metacognitivas a través de los diferentes contenidos regulares del curriculum y para manejarse en diferentes situaciones en su vida y en sus intercambios con otros. Si destrezas tales como clasificar, comparar, predecir, inducir, deducir, fundamentar, etc. se utilizan para profundizar diferentes contenidos de aprendizaje, se facilitará la transferencia de una destreza intelectual de un contenido a otro, de manera tal que el niño no identifique las habilidades de pensamiento sólo con la disciplina en que la aprendió, sino que pueda utilizarla en diferentes contextos.

No queremos sugerir, sin embargo, que los estudiantes no necesiten practicar ciertas habilidades o que no deba enseñarse, en ocasiones, una destreza en forma independiente. Lo que queremos enfatizar es que aunque las destrezas de pensamiento se enseñen directamente, el objetivo debe ser siempre el aprendizaje de información valiosa para

el que aprende (Marzano, 1988). El estado del arte en que se encuentra el tema de la enseñanza del pensamiento, no admite ya la disyuntiva entre la enseñanza de contenidos específicos o de habilidades cognitivas.

Finalmente, creemos que la adquisición gradual y paulatina de ciertas habilidades cognitivas son un objetivo esperable a mediano plazo, para apoyar la adquisición y dominio del conocimiento. En el largo plazo, se ha demostrado que las personas que aprenden eficazmente, desarrollan poderosos hábitos mentales que las capacitan para regular su conducta y para pensar crítica y creativamente. Ejemplos de estos hábitos son los siguientes:

- Exactitud y búsqueda de la precisión.
- Máximo uso del potencial disponible.
- Persistencia y compromiso intenso con la tarea.
- Restricción de la impulsividad en beneficio de la reflexión.
- Conciencia de los recursos disponibles, etc.

La instalación de tales hábitos en el comportamiento le permite a las personas enjuiciar críticamente su entorno para tomar decisiones razonadas, inventar nuevas soluciones a sus problemas y construir así nuevos conocimientos.

Dado que los alumnos no siempre creen que ellos pueden controlar sus propias actitudes y hábitos, es necesario disponer de tiempo y esfuerzo. El desarrollo de hábitos a través de todo el curriculum, hace que el tiempo y el esfuerzo pasen a ser compartidos y, en el largo plazo, implica un compromiso general de todos los agentes educativos y una toma de conciencia del alumno por avanzar en su propio desarrollo.

Consideraciones finales

Desarrollar el pensamiento presenta desafíos que la escuela no puede eludir. No cabe duda que enseñar a pensar, en los términos que se han propuesto, exige una capacitación especial. El profesor necesi-

ta comprender profunda y flexiblemente el contenido que enseña para poder ayudar a sus alumnos a crear esquemas cognitivos, que le permitan relacionar las ideas y modificar sus concepciones previas. Por otra parte, necesita disponer de un cuerpo de conocimientos, de un capital intelectual que le facilite el establecimiento de conexiones de su disciplina con otros campos del saber.

Una comprensión amplia de estos saberes habilitará al profesor para reconocer y seleccionar aquellos aspectos fundamentales de su especialidad que es necesario ir insertando en los diferentes momentos del curriculum, mediando de esta manera entre el conocimiento y la capacidad de aprendizaje de sus alumnos.

El profesor, como especialista, debe tener presente que el conocimiento de su especialidad está en permanente cambio, lo que exige un análisis constante y flexible, valorizando todos los puntos de vista y comprendiendo que los alumnos necesitan procesar el nuevo conocimiento de manera que les sea útil y significativo a ellos como personas (Marzano, 1988).

Enseñar a pensar a través del curriculum, según lo propuesto, implica una revisión de las propias habilidades cognitivas y la adquisición de estrategias para su enseñanza. Este es un requerimiento que exige una formación diferente para los estudiantes de Pedagogía y una capacitación distinta para los profesores en servicio. Este perfeccionamiento no se puede limitar a la lectura o conversación acerca de las nuevas ideas pedagógicas, sino que requiere de experiencias de aprendizaje más potentes.

Los profesores aprenden mejor cuando llevan a la práctica lo que aprenden y reflexionan acerca de su acción en colaboración con otros. Vigotsky (1978) plantea que las funciones superiores se originan en la interacción con otros. Es por eso que el aprendizaje entre pares es una práctica valorada y efectiva al interior de la escuela (Beas, 1997). Las personas juntas sobrepasan el esfuerzo individual.

Este tipo de aprendizaje no puede ocurrir en las salas de clases de una universidad estando divorciado de la práctica o en la sala de clases de una escuela, divorciado del conocimiento acerca de cómo interpretar la práctica.

Enseñar el pensamiento en forma transversal implica, entonces, estrategias que incluyan simultáneamente objetivos relacionados con el contenido y objetivos relacionados con las habilidades cognitivas. El modelo de infusión del pensamiento, propuesto por Perkins y Swartz (1989) y contrastado en nuestra realidad por Beas (1994), constituye una alternativa válida para conseguir este propósito. Infundir significa integrar, unir contenido y habilidades. Así, torna sentido la expresión “pensar para aprender”, es decir, usar nuestro potencial para un mejor conocimiento y comprensión de nuestro entorno. La idea de la transversalidad permite, además, tomar el tiempo necesario integrando todos los esfuerzos en el transcurso del desarrollo del currículum.

Trabajar los objetivos fundamentales transversales supone producir cambios no sólo en el contenido a aprender o en la metodología o en la evaluación, sino cambios en la cultura de la escuela, en sus normas, en sus formas de comunicación, en sus tradiciones, es decir, cambios que van más allá del profesor, cambios en el liderazgo y en la gestión escolar.

El desarrollo de los objetivos transversales implica un ambiente escolar que facilite una acción concertada de profesores, directivos, familia y comunidad. De ahí la necesidad de un proyecto educativo, que propone ciertas metas y proporciona los espacios y recursos necesarios para implementarlas, revisarlas y readecuarlas. Enseñar a pensar no es tarea de unos pocos en momentos específicos: es tarea de todos en forma permanente y continua.

Bibliografía

- Ausubel, D.P.** (1968). "Educational Psychology. A cognitive view". New York. Holt, Rinehart and Winston, USA.
- Avalos, B.** (1994). "Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica". Revista Pensamiento Educativo. Vol. 14. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Beas, J.; Manterola, M.; Santa Cruz, J.; Gajardo A.M.** (1994). "Enseñar a pensar a través del curriculum. Una experiencia de investigación colaborativa". Ponencia presentada al Segundo Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Beas, J.; Manterola, M.; Santa Cruz, J.; Carranza, G.** (1996b). "Capacitar monitores para enseñar a pensar: problemas y desafíos". Revista del Tercer Encuentro Nacional sobre Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Beas, Josefina** (1996a). "Aprendizaje Profundo: una meta para renovar la educación". Revista del Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Beas, J; Carranza, Gloria; Manterola, Marta y Santa Cruz, Josefina** (1997). "Capacitación de profesores: un objeto de investigación educacional". Boletín de Investigación Educacional. Vol. 12, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hirsch, J.R.** (1998). "Los colegios que necesitamos". Revista de Estudios Públicos. N°70. Santiago. Chile.
- Klausmeier. H.** (1990). "Conceptualizing". En B. Jones y L. Idol. "Dimensions of thinking and cognitive instruction". Hillsdale. N.J. Erlbaum.
- Marzano, R.; Brant, R; Hughes, C.; Jones,B.; Presseisen, B.; Rankin, S. y Suhor, Ch.** (1988). "Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction". ASCD. Virginia USA.

- Magendzo, A.; Donoso, P. y Rodas, M. T.** (1997). "Los Objetivos Transversales de la Educación". Editorial Universitaria, Colección El Sembrador. Santiago. Chile.
- Mineduc** (1996). "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica". Decreto N° 40. Santiago. Chile.
- Pérez, A. y Gimeno, J.** (1994). "Comprender y transformar la enseñanza". Ediciones Morata. Madrid.
- Swartz, R. y Perkins, D.** (1989). "Teaching Thinking: Issues and Approaches". Midwest Publications. California, USA.
- Vigotsky, L. S.** (1979). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Crítica. Barcelona.