

Las tareas escolares: una estrategia de activación del pensamiento

Patricia Gabriela Montaña Flores

Hoy por hoy, en nuestro entorno sociocultural y en los ámbitos institucionales que lo conforman, por fortuna encontramos con mayor frecuencia, aunque todavía no con la suficiente, que se cuestiona, se trabaja, se impulsa, se debate, etcétera, sobre la relación escuela familia. En los últimos tiempos, esta relación se ha constituido como un terreno fértil e inquietante que invita —quizás también exige— a su exploración e indagación y en ese sentido a su definición. Dicho campo de estudio implica y supone complejos y diversos planos de análisis y reflexión: teóricos, prácticos, metodológicos, técnicos, legales, simbólicos, reales, imaginarios, etcétera.

De hecho, la relación escuela familia es un vínculo a construirse y a reconstruirse en todos y cada uno de los planos anteriormente mencionados. Es también, y sobre todo, una relación que se elabora cotidianamente. Es una tarea impostergable que tenemos los educadores formales hoy en día; es un reto y un compromiso de la comunidad educativa.

Vivimos en una sociedad que aunque es producto de nuestra circunstancia, a veces nos parece extraña, lejana, la quisiéramos distante; produce y reproduce una realidad, que sin ser ciencia-ficción, rebasa con mucho nuestras intenciones educativas.

Actualmente, a la añeja problemática asociada a la cobertura y a la calidad del servicio educativo —la deserción, la apatía, el desinterés, el bajo rendimiento escolar, la reprobación, etcétera— se suman, complejizando y agravando a la anterior, otros problemas socioeducativos que permean el ejercicio de nuestra actividad profesional en tanto formadores, mismos que cuestionan seriamente esta labor: la desintegración y la violencia familiar, la farmacodependencia extremadamente temprana, el SIDA, el pandillerismo, la agresividad e impulsividad difícilmente mediada, la carencia y la insuficiencia de proyectos sólidos y realistas de vida, etcétera. Estos últimos son fenómenos que impactan, cuestionan y recimbran severamente los referentes socioculturales, familiares e íntimos que de una manera o de otra les estamos brindando a las generaciones actuales.

Hoy más que nunca, el ideario del artículo tercero constitucional que habla de formar a los educandos de una manera integral, con la intención de que por la vía de los dichos y por la de los hechos se propugne el desarrollo de las potencialidades de los sujetos en formación, orientándolos a la construcción de un camino y una realización verdaderamente humanas en un compromiso con su colectividad, no es un asunto para tomarse a la ligera; es un compromiso en el que teóricamente debemos coincidir todos los que legal y formalmente, de una manera o de otra, tenemos y asumimos tareas educativas en nuestro entorno sociocultural: la institución de la escuela y la de la familia.

La escuela y la familia: la reconstrucción del vínculo

La relación escuela familia, como toda relación, no está exenta de conflictos y dificultades, no es armónica. Siguiendo las ideas de Enrique Pichón Rivière, en este trabajo consideramos que, como todo vínculo, puede ser destructivo, estéril, amorfo; pero también puede ser —dado que en su dinamismo se encuentra la posibilidad, y esto es importante destacarlo— que entre la escuela y la familia sea posible la construcción de un vínculo creativo, productivo, sano.

Se ha evidenciado en repetidas e insistentes ocasiones que el vínculo concensuado, comprometido y respetado entre la escuela y la familia es extremadamente benéfico en la educación y la formación de niños, preadolescentes y adolescentes. También, y al parecer la cultura actual lo ha propiciado y promovido, la cronología de estas etapas de la vida se ha removido significativamente. Así, nos encontramos con preadolescencias excesivamente tempranas y con adolescencias peligrosamente prolongadas, lo cual obliga, entre muchos otros aspectos, a que replanteemos profundamente nuestras estrategias de intervención con esta población. Se están haciendo serios intentos que constatan los beneficios que conlleva o puede conllevar para la escuela y la familia la construcción de un vínculo creativo, productivo y sano entre los principales actores encargados de la formación integral de niños y adolescentes. Se insiste, más allá del conflicto existente entre las dos instituciones educadoras por excelencia —la escuela y la familia— de niños, preadolescentes y adolescentes, que el acuerdo entre sus educadores naturales es benéfico; las implicaciones favorables del vínculo en la formación integral de los educandos es un asunto que está fuera de discusión.

Lo que indudablemente está por construirse son los lineamientos de concepción y de acción que materialicen dicho vínculo. Es necesario abonar a la elaboración de estrategias viables, flexibles y realistas que lo operativicen; estrategias que potencien y articulen la relación tantas veces referida, pero también que encuadren la especificidad de las tareas educativas que competen a cada una de las instituciones.

Las tareas escolares: ¿un vínculo de disputa o de colaboración entre maestros, padres de familia y alumnos?

El presente ensayo es un intento de elaboración de una estrategia de intención psicopedagógica, que responda a la noción del vínculo citado anteriormente. Con este trabajo se intenta puntear algunos elementos que, implicados en el nivel de lo práctico, abonen a la construcción de una relación más productiva, sana, creativa y humana entre la escuela y la familia. Se pretende aportar a la construcción de un vínculo orientado verdaderamente a la tarea educativa, tal como lo concibe Pichón Rivière.

Desde tal concepción, la tarea es entendida como la recreación de procesos, productos y sujetos implicados en la actividad, supone la consecución de metas y objetivos en beneficio de un bien común. Independientemente, y gracias a la heterogeneidad de los grupos, la tarea y los sujetos que participan en la misma se recrean, alcanzando así implicaciones cualitativamente distintas en cuanto a procesos y productos se refiere.

Si en educación la tarea es materializar las intenciones del artículo tercero constitucional, si es formar integralmente a los alumnos como ciudadanos del siglo XXI, si se tiene la enorme y trascendente labor de educar a los alumnos del nivel medio básico —esos alumnos, nuestros hijos—, si esa es la pretensión, coeducando organizada y estratégicamente seguro podemos hacerlo mejor.

Con la idea de construir dicho vínculo y ubicarlo en el contexto educativo escolarizado, en el que la escuela sería la responsable de articularlo y recrearlo, tomando en cuenta las necesidades específicas de las comunidades educativas de los centros escolares, es posible en principio plantear, entre otras, las siguientes preguntas:

¿Qué necesitan los padres de familia de los docentes?

¿Qué necesitan los docentes de los padres de familia?

¿A qué va un niño y un adolescente a la escuela?

¿Qué necesitan los sujetos en formación de sus educadores?

Las respuestas a estos cuestionamientos pueden ser realmente infinitas, incluso puede asumirse que enuncian falsos problemas, que denotan y connotan cierta postura, etcétera; además, que pueden replantearse las preguntas.

Es posible aceptar como respuesta, quizás muy obvia, que un niño va a la escuela a aprender, a estudiar, a culturizarse, a hacerse humano, como dijera Vygotski. El niño va a la escuela a construir y a desarrollar habilidades a manera de herramientas básicas de lectura y de escritura, a formarse en actitudes, en habilidades de aprendizaje y de pensamiento, en destrezas, en hábitos, a participar en ritos, en mitos, a formarse e integrarse como sujeto de una sociedad con dinanismos muy complejos y diversos. A la escuela también va para intercambiar afectos, reencontrar sustitutos, desarrollarse junto con sus iguales, reconocerse y diferenciarse, va a hacerse persona.

Ciertamente, muchas de estas funciones y tareas las comparte con la familia; otras, sólo a ella le pertenecen, y al igual que la familia, también asume algunas funciones y tareas como exclusivas o propias.

De entre las tareas y funciones que comparten la escuela y la familia, como instituciones educativas y formativas por excelencia, se pueden ubicar la formación de hábitos creativos y productivos, la internalización de actitudes proactivas, críticas y comprometidas, el deber con los valores universales, el desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas, metacognitivas y comunicacionales. Habilidades, destrezas y actitudes que son estratégicas para la formación y el desarrollo del alumno, del hijo y del ciudadano; es decir, del ser integral, de la persona en su diversidad de roles y funciones.

De esta enorme diversidad de responsabilidades que conforman la labor macro educativa vamos a abordar, a manera de estrategia cognoscitiva, un rubro por demás polémico en educación: *las tareas escolares*. Vamos a asumir las estrategias escolares como una vía privilegiada de articulación de habilidades, de destrezas y de actitudes, como una forma psicopedagógica de activación del pensamiento, pero no las tareas escolares como se han concebido y practicado hasta la fecha; más adelante retomaremos el punto.

Asumimos así las tareas escolares porque, partiendo del plano práctico, inciden en la materialización del vínculo tantas veces referido, retoman y hacen suyos los roles y las funciones específicas y también diferentes que tienen los educadores escolares, los alumnos, los padres de familia.

Tradicionalmente, de acuerdo con la práctica cotidiana, con la experiencia de todos los días de alumnos, padres de familia y docentes, ¿qué son las tareas?, ¿qué son las tareas escolares? La respuesta pronta es: las tareas son los trabajos relacionados con la escuela que los maestros encargan para ser realizados en casa. Las tareas escolares representan y constituyen en nuestro contexto educativo, se acepte o no, se tenga o no conciencia de ello, se intencione estratégicamente o no como un espacio, un vínculo privilegiado —descuidado hasta ahora— de la relación escuela familia. Son actualmente los recipientes en los que se deposita una serie de sinsabores de esta relación.

Hemos escuchado en repetidas ocasiones que los padres de familia se enfadan y se cuestionan acerca de las tareas escolares que les piden a sus hijos. Sí, claro, se las piden a aquéllos y son éstos quienes naturalmente inician y terminan haciéndolas; lo que ocasiona diversas repercusiones en la relación escuela familia. Ésta generalmente se deteriora y desvirtúa el papel del docente.

En esta concepción y práctica de la relación escuela familia nunca, desde la escuela, los padres de familia son considerados coeducadores, sino que muchas veces son vistos incluso como opositores, boicoteadores del proceso de enseñanza y aprendizaje que promueve la escuela.

Aún en estos tiempos, las tareas son designadas y asumidas como el castigo obligado para llevarse a casa. Sí, a pesar de encontrarnos en una época constructivista de la educación, escuchamos: "si no terminas el trabajo, te lo llevas a casa, ¿entendiste? ...a casa", "vas a hacer diez planas de 'yo debo concluir mis deberes en la escuela'. ¡Y no lo olvides!, te lo llevas de tarea."

Dicen los maestros que a los padres no se les da gusto; si les dejan muchas tareas a sus alumnos, hijos de aquéllos, malo y si les dejan pocas, también malo. Observando atentamente la situación, ocurre que *los padres de familia no saben qué hacer ni cómo hacerlo. No saben intervenir —aunque quieran hacerlo— adecuadamente en las tareas escolares de sus hijos e hijas*. Muchas veces terminan, sin darse cuenta y sin buscarlo, usurpando de alguna manera el papel de los maestros, convirtiéndose algo así como en maestros de medio tiempo. Lo cual incide —no nos cansaremos de decirlo— negativamente en varios vínculos al mismo tiempo: el vínculo padres de familia e hijos, el de padres de familia maestros, y el de alumnos maestros, con las consiguientes repercusiones desfavorables en el desarrollo de los sujetos en formación y en los procesos y productos de la enseñanza y del aprendizaje. Así las cosas, aprendizaje no es desarrollo. Empecemos con el establecimiento de un nuevo y comprensivo diálogo. Repetimos:

¿Qué necesitan los padres de familia de los docentes?

¿Qué necesitan los docentes de los padres de familia?

¿A qué va un niño y un adolescente a la escuela?

Y antes, la pregunta que es o puede ser central acerca de los alumnos —en el caso que nos ocupa, estudiantes de secundaria—: ¿qué necesitan los estudiantes adolescentes de sus padres y sus maestros para consolidar su desarrollo? Para contestarla se hace necesario partir de lo siguiente: considerar la adolescencia desde una perspectiva integral. Cuestionémonos: ¿quiénes son nuestros alumnos?, ¿cómo es ese adolescente que aprende?

Para contestar tendrían que tomarse en cuenta los siguientes aspectos:

- Emocionales.
- Cognoscitivos.
- Socioculturales.

La adolescencia como una modalidad vincular

Desde la psicología evolutiva, considerando algunas aportaciones que los diferentes teóricos le han atribuido a Piaget, se señala que el adolescente se encuentra en un momento de su desarrollo en el cual ha accedido de lleno a la etapa de las operaciones formales, lo que le permite estructurar su pensamiento y presumiblemente también su acción de una manera cualitativamente distinta: distante de la época de las operaciones concretas, época ya lejana de la infancia, en la que los objetos concretos le permitían, de múltiples formas, el acceso al mundo y al universo. Ahora el adolescente, poseedor de distintas estructuras mentales, se encuentra en plena posibilidad de acceder a ese mundo social de una manera distinta. Mundo social pleno de significados y de símbolos a través y a partir de un pensamiento abstracto, más elaborado y superior. Esto, se dice, pudo ser expresado por Piaget.

Con ánimo de no entrar en contradicción frente a la postura líneas arriba mencionada, reconociendo y coincidiendo en que, efectivamente, el adolescente manifiesta un pensamiento más elaborado y abstracto, no obstante por la vía de los hechos observamos que el adolescente no parece actuar en correspondencia con dicho pensamiento. Se hace necesario entonces ampliar y quizás profundizar la lectura que hacemos del adolescente para entenderlo, en principio, y posteriormente abordarlo de una manera integral.

A este respecto, Arminda Aberastury ofrece la siguiente idea acerca de la adolescencia; la concibe como el *proceso adolescente* caracterizado por las siguientes manifestaciones:

- Búsqueda de sí mismo y de su identidad.
- Tendencia grupal.
- Necesidad de intelectualizar y de fantasear.
- Crisis religiosa que puede ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso.
- Desubicación temporal, en la que el pensamiento adquiere las características del pensamiento primario.
- Evolución sexual manifiesta, que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta.
- Actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad.
- Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este período de la vida.
- Separación progresiva de los padres.
- Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

Dice la autora que dichas características guardan una relación directa con los duelos que vive el adolescente en dicha etapa de la vida: duelo por el cuerpo infantil, por la identidad y el rol infantil, por los padres de la infancia. Desde los referentes conceptuales señalados, se considera que el pensamiento del adolescente está determinado por la confluencia del proceso del triple duelo. No

sería deseable, ni tampoco lo esperado, encontrar la presencia de un equilibrio estable durante el *proceso adolescente*. La adolescencia, más que una etapa estabilizada, es *proceso y desarrollo*. El adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extrema.

Algunos autores esta etapa, destacan la importancia de los factores socioculturales en la expresión fenomenológica de esta edad de la vida. Afirman que las variables de tipo social, cultural, económico, etcétera, son predominantes en el estudio de la adolescencia. En este trabajo se asume el hecho de que dichos factores efectivamente permiten la posibilidad de "otras adolescencias", no se ignora, por ejemplo, que los adolescentes de ahora saben poco del Che Guevara, no saben del amor y de la paz de los años que se fueron.

Sin duda alguna, el asunto básico es considerar la adolescencia como una circunstancia evolutiva. Estudiarla tan sólo como una característica social determinada sería realizar una abstracción muy parcial de un complejo proceso humano, que es necesario considerar dentro de una totalidad del conocimiento de la psicología evolutiva. La noción de las series complementarias aducida por Freud, es una excelente muestra a ese respecto, nos previene de lo estéril que es promover escisiones en la comprensión de los procesos humanos. Que, dicho sea de paso, lo mismo cabría señalar para cualquier otro período vital del ser humano, como es la etapa adulta, que por cierto, al coincidir en una relación con la etapa adolescente, al reunirse ambas crisis, de padres y maestros con la de sus hijos o sus alumnos, ocasiona y da cuenta de la problemática que observamos en las interacciones difíciles de hoy en día, en las que, curiosamente, se omite la coincidencia y la correspondencia de dichas etapas, así las causas, los efectos y naturalmente los jirones vividos son atribuidos sólo a las crisis de los adolescentes.

¿Qué implicaciones tiene el proceso adolescente en el proceso enseñanza aprendizaje?, ¿qué implicaciones tiene el proceso de la edad adulta en el proceso enseñanza aprendizaje? Cualquier maestro de secundaria o un padre de familia puede dar múltiples anotaciones a este cuestionamiento. Otra forma de dar una respuesta es entender de qué manera los duelos referidos repercuten en la esfera del pensamiento, así como también en las actitudes que el alumno de secundaria guarda para con los estudios en general y con las tareas escolares en particular. Asimismo, la noción de tiempo de los alumnos de secundaria se ve afectada por el proceso adolescente, lo cual también incide en el aprendizaje escolar.

En la convivencia cotidiana con alumnos de secundaria, encontramos diversas manifestaciones de lo anteriormente mencionado. Si al estudiante promedio se le pregunta por sus próximas evaluaciones, si se le cuestiona si ya se preparó para los exámenes bimestrales, va a contestar que no, y señalará que finalmente los tiene hasta la semana que entra; su respuesta la da el jueves de la semana anterior y agrega que el domingo va a repasar sus apuntes, que invariablemente tiene incompletos, y los exámenes empiezan el lunes! Por otra parte, pero en la misma línea de ideas, es muy usual que algunos alumnos sufran una especie de reconversión, particularmente cuando tienen materias en peligro de reprobación — en peligro de extinción, les gustaría decir a ellos— o que les aburren, observamos que aunque dichos alumnos tengan tradicionalmente problemas con las matemáticas, casi como por arte de magia de pronto se convierten en expertos en el manejo de los porcentajes y las proporciones, ya que refieren con una exactitud impresionante los puntos que les hacen falta para pasar la materia. Puntos que por fortuna no son tantos —dicen ellos—, ya que el sistema les otorga por ley, casi por el hecho de estar inscritos en el centro escolar, cinco puntos. "Nadie puede tener menos de cinco puntos". ¡Y los alumnos lo saben!, que para pasar una materia, la que sea, sólo necesitan un seis; realmente esforzarse, lo que se dice esforzarse, no es necesario, lo demás es cosa de "nerds".

El estudiante está enfrascado en otros mundos, en diversos y distantes aspectos; muy distintos ciertamente a la vida escolar: obtener o tomar permisos, en ser niño a veces y otras ser adulto. Está inmerso en tantos vaivenes y contradicciones, que asombran y recimbran a quienes convivimos con ellos. Su apatía e irresponsabilidad, sus ganas de vivir y de luchar, su dejadez y su apasionamiento, todo ello, junto y por separado, las más de las veces guarda una relación directa con su proceso de desarrollo.

Pero no todo está dicho, si se amplía el panorama observamos que los estudiantes adolescentes requieren, demandan, elementos de contención que les permitan, sí, dedicar su energía a esa importante tarea que es crecer; pero también necesitan, y esto es extremadamente importante destacarlo, experiencias y estrategias contenedoras que, entre otros muchos aspectos, les faciliten su paso por la escuela para que no sea tan tortuoso, y que los retrocesos usuales que suelen tener los adolescentes no demeriten significativamente su trayectoria escolar. Dicho de otra manera: necesitan, aunque lo rechacen abiertamente, que sus educadores se hagan cargo del principio de realidad. Esa realidad objetiva que nos muestra, por ejemplo, cómo el acceso de los alumnos a la preparatoria y a la universidad se ve obstruido, entre otros aspectos, porque los muchachos no alcanzan los puntajes esperados en las evaluaciones a las que son sometidos, exámenes que supuestamente demuestran las habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en los trayectos subsecuentes de su vida escolar.

Principio de realidad que nos ubica en el hoy y en el mañana y en la relación existente entre el ahora y el después. ¿Cómo podemos traducirles ese principio en el contexto escolar sin obstruir su desarrollo?, ¿qué relación existe entre las manifestaciones del desarrollo adolescente, respecto a ese principio de realidad, y la deficiente e insuficiente ejecución que tienen de las tareas escolares? Son cuestionamientos que, entre otros, guiaron la organización y elaboración de este trabajo, que propone una respuesta articulada a ese respecto.

Estrategia psicopedagógica para la construcción de otro vínculo escuela familia

Con este trabajo intentamos replantear las ideas y las prácticas que actualmente se tienen acerca de las tareas escolares, visión que consideramos se encuentra en extremo viciada y proponemos educar con el concepto de *plan de trabajo intelectual en casa*.

¿Qué es el plan de trabajo intelectual en casa? Es una metodología de trabajo extraescolar que tiene la intención de movilizar, recrear, dinamizar y apoyar el aprendizaje y la enseñanza realizados en la escuela. Dicha metodología está basada en la metacognición, su propósito es desarrollar en los alumnos habilidades metacognoscitivas para que se constituyan en estudiantes más autónomos, críticos, activos y creativos. Pretende de esta forma ayudar a que en el aula se originen procesos autogestivos.

Puede constituirse en una valiosa herramienta de apoyo psicopedagógico de activación del pensamiento; en dicha estrategia de trabajo, la metacognición es el medio y el fin de la misma. El plan de trabajo intelectual en casa es un método de intervención psicopedagógica que debe promover la escuela; puede ser coordinada e implementada por profesionales de la educación que realizan labores de apoyo en la escuela: orientadores educativos, psicólogos, pedagogos, orientadores familiares, psicopedagogos, etcétera.

Decimos que es estrategia psicopedagógica porque, por una parte, los referentes teórico conceptuales en los que se sustenta derivan de concepciones propuestas por ambas disciplinas, y por la otra, porque su práctica tiene un campo de inserción referido al ámbito escolarizado; esto es, su razón de ser y su incidencia tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueve la escuela en colaboración con los padres de familia.

¿Qué entendemos por metacognición?, ¿cómo podemos implicar y operacionalizar la metacognición en los contextos escolares? En principio podemos asumir que la metacognición es un proceso que se refiere al conocimiento, que en este caso pueden construir los estudiantes, acerca de sus fases de desarrollo y de sus productos cognoscitivos o de cualquier aspecto relacionado con éstos. La metacognición, en tanto proceso, implica a los sujetos y supone que éstos se dan cuenta del propio pensamiento mientras ejecutan tareas específicas, para posteriormente utilizar ese conocimiento y así intencionar y orientar lo que hace.

Es posible considerar entonces a la metacognición como una habilidad autorregulada y dirigida por propósitos. Naturalmente que para el adolescente que no tiene idea clara de quién es y que “se anda buscando —como dice el grupo de música llamado “El personal”— hasta en la sección amarilla”, lograr estructurar por sí mismo mecanismos metacognoscitivos es una empresa por demás ardua y titánica.

Operativamente, en los procesos metacognoscitivos están implicados dos aspectos básicos: el sujeto que conoce (conocimiento y control de sí mismo) y el método de producción o de elaboración de ese conocimiento relacionado con algún producto concreto (conocimiento y control del proceso).

Conocimiento y control de sí mismo

Desde el punto de vista de la metacognición en cuanto al sujeto se refiere, hay que considerar tres procesos implicados y encaminados a que el estudiante logre la autorregulación: compromiso para con la tarea, actitudes productivas y creativas, atención selectiva y sostenida. Aspectos que es necesario desarrollar, monitorear y controlar.

Es muy importante que los estudiantes se comprometan con lo que están haciendo, ya que en un verdadero compromiso están implicadas las decisiones y éstas son voluntarias. Todos los maestros saben que cuando se realizan tareas o actividades escolares son importantes las actitudes productivas: ser persistentes, esforzarse por trabajar más allá de lo que se cree poder, darse cuenta de y utilizar los recursos de alrededor, aprender del fracaso. La atención del estudiante dirigida a metas es, por lo tanto, otro pilar insustituible de este procedimiento.

Conocimiento y control del proceso

En este rubro existen dos elementos importantes a considerar:

- Los tipos de conocimientos.
- El control ejecutivo del proceso.

1. Para que los estudiantes elaboren los procesos y los productos cognitivos necesitan ubicar y utilizar, en función de la meta, información de tres tipos: el qué (conocimiento declarativo), el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué, el

para qué y el cuándo (conocimiento condicional). Para ejercitar control metacognoscitivo sobre un proceso, por lo tanto, los alumnos deben saber qué hechos y conceptos son necesarios para la tarea; cuáles estrategias o procedimientos son apropiados (conocimiento condicional), cómo aplicar la estrategia elegida, etcétera.

2. Regular intencionadamente el proceso (control ejecutivo). Aquí se sugiere que los estudiantes organicen el proceso en la secuencia "antes, durante y después" y que en cada una de estas etapas evalúen, planeen, regulen y revisen lo que están haciendo. Cuando se está realizando alguna tarea, cuando se lleva a la práctica lo anteriormente señalado, tanto el autoconocimiento y el autocontrol, como el conocimiento y control del proceso no están separados. Es un hecho: cuando los alumnos están ejercitando control metacognoscitivo sobre sus procesos, están ejercitando autocontrol. Mientras evalúan, planean y regulan (antes, durante, y después de la tarea), están monitoreando y controlando su compromiso, sus actitudes y su atención.

El plan de trabajo intelectual en casa consiste en que:

- El estudiante, además de la carga horaria escolar, dedique cotidianamente cuando menos dos horas para realizar trabajo relacionado con procesos y productos intelectuales.
- El alumno elabore por escrito, también cotidianamente, su plan de trabajo de ese día en particular.
- Elabore una autoevaluación, tanto del proceso (el plan) como de los productos.

La autoevaluación del alumno incluye evidencias acerca de cómo fue su proceso y su procedimiento; destacando tiempos, recursos, actitudes, aprendizajes logrados, estrategias de mejora para el plan, su agrado o desagrado frente a la estrategia, avances, retrocesos, relaciones causales de ambos aspectos, etcétera.

El plan consta de cuatro actividades secuenciales: tareas, repaso o pendientes, adelantar o preparar, autoevaluar o retroalimentar. Para operativizarlo es necesario que el estudiante divida las dos horas designadas previamente para tal propósito en cuatro períodos definidos de tiempo:

- En el primero se realizarán las tareas escolares que serán entregadas al día siguiente.
- En el segundo se realizarán las actividades rezagadas, los "pendientes" o para repasar los contenidos temáticos que representen dificultades para ese alumno en particular.
- En el tercero se adelantarán o preverán actividades académicas del futuro más inmediato, como el tema de la próxima clase.
- En el cuarto se llevará a cabo la autoevaluación.

El tiempo real designado a cada una de las fases o períodos puede variar día a día y depende de las necesidades de cada alumno en particular. Así, por ejemplo, habrá días en que no se realice la fase segunda o la tercera porque se tiene mucho trabajo con las tareas que pide el maestro, o también puede no realizarse la

primera fase, dado que ese día el maestro no dejó tareas. Es importante recalcar, no obstante, que la cuarta fase nunca debe omitirse.

El plan de trabajo intelectual en casa es un proceso que se gesta, se articula y se estructura en función de su conformación, es decir, sus resultados se evidencian y se dinamizan en el curso de su desarrollo. Ciertamente, es una estructura organizativa. Con la metodología del plan —ya lo hemos señalado— se intenta promover procesos metacognoscitivos en los alumnos, procesos que internalicen. De acuerdo con Vygotski, es un procedimiento referido a cómo lo externo se hace interno, lo interpsicológico deviene intrapsicológico.

En su ley general del desarrollo humano, Vygotski ampliamente lo refiere, nos enseña cómo lo externo deviene interno. Desde esta perspectiva, lo social deviene, por así decirlo, en lo personal. Da pauta para mostrarnos cómo se da el proceso que va de lo socialmente regulado al autorregulamiento. Desde esta óptica, el papel de los educadores formales es contundente en el desarrollo y en el producto del plan, ya que para dicho autor la sociedad, en este caso materializada en los educadores y en sus prácticas educativas, tiene una relación directa en el desarrollo de la cognición, en los procesos y en los productos cognitivos de los estudiantes.

Es muy común escuchar y mencionar: los muchachos no quieren estudiar, no se interesan por aprender, no les gusta ni saben investigar, no hacen los trabajos adecuadamente, no hacen las tareas y cuando las hacen dejan mucho que desear, son deficientes e insuficientes. Sí, es cierto todo esto y mucho más seguramente es verdad, pero ¿por qué no se los enseñamos? La teoría y la experiencia nos lo corroboran: “un buen estudiante no nace, se hace”. En teoría, y en la práctica también, se aduce que lo que en un principio y en su origen fue externo o social, deviene en interno. Los niños aprenden lo que viven.

A partir de estos planteamientos asumimos que si un estudiante “no tiene”, si no ha adquirido las habilidades que requiere para su participación adecuada y pertinente en la escuela, es porque no se le han enseñado de una manera apropiada a ese niño en particular; de acuerdo con su funcionamiento neuropsicológico, neurológico, neuromotor, tomando en cuenta los prerrequisitos para el aprendizaje que posee y los que le hacen falta, el desarrollo diferencial de su estructura cognoscitiva, el estado de sus habilidades de pensamiento y de aprendizaje, el tipo y la calidad de los vínculos que establece, de los afectos con los que interactúa, del momento actual de su desarrollo, del rol que asume en grupo con el que construye o reconstruye su aprendizaje, de la dinámica y de la estructura de su familia de origen, etcétera. Habrá que enseñárselos tomando en cuenta todo lo anterior, o cuando menos intentar hacerlo.

Ya lo menciona Vygotski: cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero se presenta entre las personas como una categoría interpsicológica, y luego en el niño como una categoría intrapsicológica. Esto es igualmente cierto en relación con la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición. El plan de trabajo intelectual en casa pretende retomar los planteamientos anteriores.

Hemos dicho también, que es una estrategia que parte de la práctica e incide en el vínculo escuela familia porque para su puesta en marcha requiere de la participación organizada de la comunidad educativa; se necesita que los principales actores del hecho educativo (alumnos, padres de familia y educadores) se involucren intencionadamente, cada uno interactuando desde su rol, ejerciendo funciones diferenciadas:

En relación con la concepción y operación de esta estrategia de trabajo, y tomando en cuenta los roles y las funciones referidas, cada cual realiza las siguientes tareas:

Alumno

- Elabora por escrito cotidianamente su plan.
- Enuncia específica y concretamente lo que va a hacer, cómo lo piensa hacer y en cuánto tiempo lo va a realizar.
- Muestra a sus padres, también cotidianamente, tanto el plan elaborado como los productos y las autoevaluaciones realizadas.
- Presenta periódicamente al coordinador del programa sus procesos y sus productos, con el propósito de recibir retroalimentación y así enriquecer su estrategia.

Padre de familia

- Revisa el plan elaborado y los productos realizados.
- Retroalimenta verbalmente al hijo, de una manera constructiva, en los aspectos relacionados con los procesos y los productos cognitivos de éstos (tiempos, movimientos, recursos, resultados, materiales, actitudes de trabajo productivo; también motiva, exhorta, invita, respeta).
- Elabora por escrito la retroalimentación expresada a su hijo, incorporándole, además, elementos significativos que den cuenta de su propio proceso (constancia, presencia, paciencia, cordialidad, etcétera).

Coordinador

- Propone a algún sector de la población escolar la estrategia.
- Coordina y supervisa los esfuerzos y los recursos de los involucrados.
- Capacita a los alumnos y a los padres de familia respecto de la estrategia.
- Realiza labor de seguimiento.
- Evalúa el programa.
- En caso necesario, incorpora otras estrategias de apoyo que enriquezcan a aquélla.

Al llevar a la práctica esta propuesta de trabajo, hay que tomar en cuenta lo siguiente: es una estrategia compuesta de diferentes habilidades y que promueve asimismo su desarrollo. Está conformada por una multiplicidad de conocimientos, como toda habilidad que se va incorporando al bagaje sociocultural de los sujetos; no se internaliza de una manera mecánica ni automáticamente por sus características, sino que es dinámica y compleja, se asume intencionadamente y a través de procesos.

¿Cómo ocurre ese proceso de internalización de habilidades? Para que éstas se desarrollen en capacidades internalizadas y autorreguladas se necesita apoyo en la ejecución, a través de interacciones ayudadas. La transición de la ejecución ayudada a la ejecución sin ayuda no es abrupta ni se da de una vez y para siempre. El desarrollo de cualquier capacidad de ejecución en el individuo representa, así, una relación cambiante entre la autorregulación y la regulación social. Respecto a la adquisición de habilidades, Vygotski propone un modelo de cuatro etapas. Éste se centra particularmente en las relaciones entre el autocontrol y el control social.

- La ejecución es ayudada por otros más capaces.
- La ejecución es ayudada por sí mismo. Autorregulación.
- La ejecución es desarrollada, automatizada y "fossilizada".
- La ejecución es desautomatizada y ocurre un proceso inverso del mismo con el propósito de adquirir nuevamente la habilidad.

De hecho, el aprendizaje de toda la vida de un individuo está hecho de esta secuencia, de la ayuda de otros a la autoayuda, y se repite incesantemente para el desarrollo de nuevas capacidades. Para cada sujeto, en cualquier punto en el tiempo, habrá una mezcla de procesos regulados por otros, autorregulados y automatizados. Desde esta óptica, los siguientes planteamientos se vienen abajo. En algunas entrevistas con padres de familia de estudiantes que tienen problemas con el aprovechamiento escolar, es frecuente escuchar que refieran que antes sus hijos eran buenos estudiantes, que estaban en los primeros lugares, que solos hacían la tarea y que fue a su ingreso a la secundaria cuando empezaron los problemas. "No sé qué hacer, y luego, no crea, ya ni lo dejan acercarse a uno, y pues, cómo me voy a poner con él a hacer las tareas, faltaba más, yo ni le entiendo, ni a la escuela fui, que le entre sola si le interesa la escuela, pues ya ni sé, con esas dizque cosas nuevas, necesita ayuda, pero, para lo que le conviene, no se pone a hacer la tarea y bien que luego quiere andar de vago en la calle, con los amigos haciendo quién sabe qué". De hecho, si por parte de los educadores se quiere que esto cambie, es necesario no olvidar que la mejoría y mantenimiento de la ejecución prevén un ciclo recurrente de la autoayuda a la ayuda por otros. Y además que la desautomatización y la recusación ocurren de manera tan regular, que constituyen la etapa IV del proceso normal del desarrollo.

Desde estos planteamientos, entonces, se requiere que los padres de familia y los educadores participen activa, decidida y comprometidamente en la puesta en marcha del plan de trabajo intelectual para ser realizado en casa. Si no fuera esto así, tendríamos otras realidades en las escuelas; si los muchachos, por ellos mismos, solos, llevaran adelante su plan, si lo pudieran hacer solos, quizás incluso no tendrían ninguna necesidad de hacerlo, no serían muchachos.

Por otra parte y en la misma línea, hemos observado que en el medio sociocultural actual existe una preocupación generalizada por establecer programas o estrategias encaminadas a la activación del pensamiento; incluso existen en el mercado una infinidad de instrumentos y tácticas que tratan o intentan desarrollarlo. Respecto a si realmente lo consiguen, existen también por doquier intensos e interesantes cuestionamientos, sin pretender adentrarse a dicho debate ni tomar partido en alguna postura en particular; sin embargo es interesante reflexionar y tomar en cuenta algunos aspectos a cuidar en la concepción y operación de las intenciones de desarrollar el pensamiento.

De hecho podemos considerar el plan de trabajo intelectual en casa como un programa de la enseñanza de habilidades de pensamiento que, para que se desarrolle realmente, los educadores tienen que tomar en cuenta tanto el tiempo de duración como la transferencia y, lo básico, la ayuda responsiva.

Tiempo de duración. Dado que se trata por una parte de instaurar en los estudiantes un estilo de trabajo más activo y que se intenta promover el desarrollo de habilidades de pensamiento, es necesario que su aplicación y supervisión sea constante y prolongada. Ignoramos cuánto tiempo puede ser pertinente. Se dice que los programas de activación del pensamiento necesitan incluir cuando menos un año de instrucción.

La transferencia. Aquí la pregunta es qué tanto la habilidad desarrollada o supuestamente desarrollada puede trasladarse y utilizarse fuera del contexto del instrumento o del programa que la desarrolló. Es importante que para lograr la transferencia, el programa incluya habilidades de pensamiento de diferente tipo, que den cuenta de qué, cómo, por qué, para qué, etcétera. Es recomendable que los principios y reglas del programa sean presentados al estudiante como experiencias de aprendizaje, que van de lo muy concreto a lo más abstracto y en contextos que varíen de lo académico a lo práctico. El programa tiene que ser lo más individualizado posible y también es necesario que incluya diferentes recursos de apropiación por parte de los estudiantes para que lo interioricen; características que, pensamos, están implicadas en la estrategia de trabajo propuesta.

Ayuda responsiva. Respecto a ésta, podemos hasta asumir como principio pedagógico que el desarrollo de una habilidad independiente se define como meta, que el patrón de ayuda proveído por el adulto es más responsivo, contingente y paciente. El mediador gradúa la ayuda, respondiendo al nivel de ejecución del aprendiz: entre más puede hacer uno, menos hace el otro. De hecho, el procedimiento tiende a dejar las cosas en manos del estudiante, sólo que todo a su debido tiempo, y la ayuda se da cuando se requiere; lo demás es intrusión e intromisión que no favorece el desarrollo de la habilidad ni del pensamiento, de hecho no promueve ningún tipo de desarrollo. Y es que es ineludible: hay que estar cerca de nuestros alumnos y de nuestros hijos para dejarlos ser, para que realmente sean, permitir y favorecer que sean conscientes y responsables y, además, que gocen quienes son y lo que están siendo; ésa es la verdadera meta y el verdadero compromiso que tenemos los educadores.

Consideraciones finales

¿Qué significa esta metodología de trabajo que exige y supone una relación distinta entre padres de familia, educadores y alumnos? ¿Qué significa el énfasis sobre la metacognición para el profesor y para los alumnos?

Las implicaciones ya las hemos mencionado a lo largo del trabajo, sólo insistimos en que un buen estudiante no nace, se hace. El camino no está hecho, como dice el poeta: "se hace el camino al andar..."

La idea es que nos auxiliemos de estrategias psicopedagógicas que incidan en la resolución de problemas añejos, complicados y reales, que nos impliquemos en la elaboración de innovadores mecanismos que ayuden a resolver los grandes y graves problemas del sector educativo, y así, hoy por hoy, influyamos decididamente en los sujetos en formación; apoyemos a nuestros niños y a nuestros jóvenes para que su vida, no sólo la del mañana, sino la actual, sea mejor y más placentera. Que vivan y convivan en el placer gestado de la responsabilidad cumplida y de la seguridad de que se camina hacia adelante, y que distinguan los

cambios reales, los cambios que vienen de un crecimiento interno, distinto. Es así, una experiencia de vida insustituible, que tenemos que aprender a vivir todos los días con nuestros alumnos y con nuestros hijos.

El crecimiento es de ellos, sí, pero, ¿por qué no decirlo abiertamente?, junto con el de ellos va el de nosotros, los educadores, que actualmente también estamos dispuestos a coeducar.

Bibliografía

ABERASTURY, A. y M. KNOBEL, *La adolescencia normal*, Paidós, Buenos Aires, 1988.

THARP RONAL, G., GALLIMORE RONAL, *Rousign Minds to life. Enseñanza, aprendizaje y escuela en un contexto social*, "La teoría de la enseñanza como ejecución ayudada", traducción de Luis Felipe Gómez, Desarrollo Cognoscitivo, ITESO, s. f.

PERKINS, D. N., "Esquemas de pensamiento", *Una perspectiva integrada en la enseñanza de habilidades cognoscitivas*, Universidad de Harvard, Massachusetts, s. f.

— *Metacognición*, Universidad de Harvard, Massachusetts, s. f.

STERNBERG, Robert J., "Preguntas y respuestas acerca de la naturaleza y la enseñanza de las habilidades para pensar", Departamento de Psicología, Universidad de Yale, Connecticut, s. f.

PIAGET, J., *Seis ensayos sobre psicología*, Paidós, Buenos Aires, s. f.

WOOD, David, "Cómo piensan y aprenden los niños", Siglo XXI Editores, 2000.