

ENCUENTROS Y REENCUENTROS EN EL AULA, DAR LA VOZ AL ESTUDIANTE

EMMA LETICIA CANALES RODRÍGUEZ

Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

SANDRA SARAI DIMAS MÁRQUEZ

Sistema de Universidad Virtual, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

RESUMEN: El trabajo tiene como finalidad dar cuenta de la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo en tres seminarios realizados con un grupo de estudiantes de la Maestría en Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, período: 2009-2011, dos seminarios obligatorios y el tercero, un seminario optativo. El objetivo consistió en desarrollar habilidades que les permitieran mejorar la articulación entre conceptos teóricos y prácticas educativas, desarrollar ideas a partir de la socialización y reflexión de con-

tenidos y vincular contenidos de los seminarios con sus proyectos de investigación. El sustento teórico es el paradigma de la cognición situada con un enfoque vigotskiano. Se empleó la metodología de investigación acción y los resultados subrayan los beneficios de las estrategias de enseñanza centrada en el aprendizaje en la experiencia, en el aprendizaje cooperativo y pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje Cooperativo, Pensamiento crítico, Cognición situada.

Introducción

A principios del siglo XXI las propuestas curriculares en la educación superior, contemplan la formación de alumnos autónomos, críticos y reflexivos de tal forma que la agenda política del país le da un valor fundamental al acompañamiento en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñar es un proceso mucho más complejo de lo que piensan docentes, planeadores, investigadores o agentes inmersos en el sistema educativo; aquí, la tarea planeadora del docente se convierte en una herramienta que permitirá la formación del nuevo hombre educado que exige la sociedad del siglo XXI. En este sentido, Zabalza, (2003), refiere que un *diseño de calidad* requiere procesos de planificación para la acción educativa, la selección de contenidos y la organización de recursos en función de las características de los alumnos, los recursos disponibles y el perfil de formación; insiste tam-

bién en considerar que las actividades permitan la articulación con las experiencias de vida personal, profesional, laboral o académica, siendo el aula un espacio de relación e intercambio entre docentes-alumnos y contenidos así como de interacción con los pares académicos y la propia institución. Doyle, (1986), puntualiza seis aspectos: la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historia. De tal forma que el aula es un espacio de socialización de saberes y sobre todo de intercambio en donde el clima del aula determinará en gran medida el desarrollo del aprendizaje cooperativo.

Replantear las interacciones en el aula desde una práctica reflexiva precisa integrar la teoría y la práctica dentro de un mismo proceso a manera de dialogo e intercambio e incluso entender los procesos psicológicos que subyacen a los cambios de las personas, cambios en su aprendizaje y desarrollo, resultantes de su participación en contextos escolares configurados cultural e históricamente. El contexto áulico es un sistema complejo de fenómenos imprevisibles, simultáneos, públicos y con una historia previa (Doyle, 1983). Cambiar implica confrontar a la red de sistemas que configuran lo que sucede en el aula como la institución escolar, las decisiones a nivel administrativo, curricular y organizacional.

Este trabajo tiene como **objetivo** dar cuenta de una experiencia con un grupo de la séptima generación de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo con el que se trabajó durante 3 seminarios, con programas y estrategias que fortalecieran la articulación de conceptos teóricos con la práctica educativa y desarrollaran habilidades para mejorar la relación entre la teoría y la práctica a partir de la socialización de saberes en el aula. Se presenta el enfoque desde el cual se planearon los seminarios, la metodología empleada, los resultados y las conclusiones.

Enfoque

La cognición situada es un paradigma característico de la teoría y la actividad sociocultural que parte de la idea que el conocimiento está anclado y conectado al contexto en el que se construye. Díaz Barriga, (2003) cita trabajos de: (Vigotsky, 1986; 1988, Leontiev, 1978, Luria, 1987, Rogoff, 1993) quienes comparten una visión que aboga por una enseñanza centrada en prácticas auténticas, las cuales requieren ser congruentes, significativas y propositivas. Hendricks, (2001) menciona que los educandos deberían aprender

involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento, logrando así una mayor comprensión al vincular los contenidos curriculares con saberes personales, es decir, se habla de un vínculo del aprendizaje escolar con la educación para la vida (Díaz Barriga, 2006). Por otro lado Vigotsky implica en el aprendizaje el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados (Díaz Barriga, 2003, p. 3).

Investigadores en ciencias exactas han observado que “frecuentemente los estudiantes no tienen una comprensión conceptual de la materia ni una apreciación de su importancia” debido a que los instructores confían en ejercicios del tipo “enchufar y que funcione”, que tienen muy poco que ver con el mundo real; de ahí que uno de los mayores retos hoy en día es cambiar las prácticas cotidianas respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que vinculen a la escuela con la vida; es decir, que permitan conectar sus experiencias de aprendizaje con experiencias aterrizadas a una realidad concreta.

Tomando en cuenta que los estudiantes traen consigo paradigmas al aula que dan forma a su construcción de significados de acuerdo a los mapas mentales que han utilizado a lo largo de su vida; el cambio de los mismos sucede lentamente en la medida en la que se dan la oportunidad de pensar sobre su forma de razonar y así regular su propio aprendizaje, a lo que Díaz Barriga (2003) denomina metacognición.

Los modelos mentales cambian lentamente y esto se refleja cuando los estudiantes se comprometen con la intensidad de razonamiento necesario para construir nuevos modelos (Bain, 2007 p.p. 35- 39). De lo anterior, la importancia de estimular al estudiantado para que formule preguntas a partir de los comentarios que surgen en diferentes direcciones. El interés mejora y los objetivos se logran con la mayoría de los participantes, optimizando su autonomía al responsabilizarlos de la búsqueda de lecturas libres.

Algunos científicos de la cognición piensan que las preguntas son tan importantes que no podemos aprender hasta que la adecuada ha sido formulada. Entre más se pregunta, se hace posible indexar un pensamiento en la memoria y éste mejora la flexibilidad, facilita el recuerdo y enriquece la comprensión (Bain, 2007, p.42).

Planteamiento del problema

La Maestría está incorporada al Programa Nacional de Posgrados de Calidad, el perfil de egreso asegura el desarrollo permanente de pensamiento crítico sobre contextos sociales, espacios institucionales, procesos, agentes y sujetos educativos, así como sobre la propia subjetividad; la promoción de la capacidad de diálogo y trabajo cooperativo para discutir y debatir temáticas educativas. Los alumnos presentan dificultades para articular la teoría y la práctica en su proyecto de investigación, se les dificulta incorporar los contenidos de seminarios que conforman el mapa curricular, identificar al menos dos campos de estudio para explicar y analizar sus hallazgos de investigación y sus protocolos de investigación presentan inconsistencias entre objetivos, preguntas de investigación y título. Además se quejan de la dificultad de sus profesores para revisar y devolver a tiempo sus trabajos.

Pregunta de investigación

¿De qué manera el trabajo cooperativo, la cognición situada y pensamiento crítico impacta al alumnado de posgrado para desarrollar habilidades que mejoren su articulación entre teoría y práctica para aplicarla en sus proyectos de investigación?

Metodología

Se utilizó la metodología de investigación acción porque está orientada hacia el cambio educativo, Kemmis y MacTaggart, (1988), la caracterizan por construir desde y para la práctica encaminada a la mejora y comprensión. Demanda una actuación grupal que implica colaborar coordinadamente en todo el proceso, realizar un análisis crítico de situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción y reflexión. Los seminarios que nos ocupan en este trabajo se encuentran en el campo de la psicología en los tres semestres.

Población

Grupo de 14 estudiantes del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación 1º, 2º. y 3er. Diez mujeres y cuatro hombres en Seminarios obligatorios. En el optativo, tres hombres y once mujeres. Dos docentes por seminario.

Instrumentos

3 programas académicos, lecturas básicas y libres, tareas y actividades por sesión, películas, canciones, rúbricas, libros, diarios de aprendizaje, poemas y antologías realizadas en cada seminario por el grupo.

Procedimiento

Se consensó el programa en las tres academias y se planeó a partir de las necesidades de estudiantes y docentes. Para las sesiones de 5 horas se incorporó un tema, una actividad, tarea y bibliografía básica, complementaria y libre. Se trabajó por pareja el desarrollo de actividades, articulación entre prácticas educativas y teoría en un ensayo de cinco cuartillas con bibliografía convenida. Se acordó enviarlo por correo electrónico antes de clase para ajustar la planeación del trabajo. El ensayo final fue individual y articulado con el avance de su proyecto de investigación. Los seminarios obligatorios Psicología y Sujetos fueron de 10 sesiones, el opcional: Modelos y enfoques de la orientación educativa de 12 sesiones. A medio seminario practicaron autoevaluaciones, evaluaciones por pares y evaluación al seminario. Cada sesión cambiaron de pareja. En la primera sesión realizamos un encuadre donde se consensó con el grupo la forma de trabajo, normas y reglas para interactuar.

Resultados

Las actividades se desarrollaron a partir de las consideraciones de Engeström, citado en Baquero, (2002), sobre la situación educativa para efectos de su análisis e intervención instruccional. Se consideraron las quejas de los alumnos de que sus aportaciones no eran leídas en tiempo y forma. Con las estrategias desarrolladas se encontró que 90% de la población agradecía que se comentara el enfoque que le habían dado a su ensayo, las sugerencias y recomendaciones para mejorarlo y la parte de la sesión en la que se solicitaba ampliar más sobre los autores que consultaron y la justificación sobre el mismo. Los instrumentos utilizados en cada actividad fueron considerados como muy adecuados en los tres seminarios, incluso en Sujetos y Modelos de Orientación, cada pareja sugirió y eligió instrumentos complementarios como el análisis de pinturas, poemas y títulos de películas. Se logró integrar el grupo como una comunidad de aprendizaje donde el alumnado conoció desde el inicio los objetivos de las estrategias de trabajo, las actividades, los compromisos contraídos con su pareja y el grupo, lo que hizo posible respetar tiempos,

ceder la palabra a otros, fortalecer el intercambio de ideas desde posturas y enfoques distintos, entregas de trabajos en tiempo y forma. Favoreció el desarrollo de habilidades para búsqueda de información, elaboración de reportes, articulación entre teoría y práctica educativa, aprender a escuchar, intercambiaron formas de trabajo con sus diferentes parejas y entre otras parejas, se dieron la oportunidad de evaluar a sus pares y autoevaluarse, mejoraron sus habilidades de liderazgo para desarrollar los distintos ejercicios en clase, se promovió la comunicación e intercambio, la toma de decisiones, la confianza y en el 90% del grupo se reflejaron estas habilidades en la mejora de sus trabajos al finalizar el segundo semestre (100 horas de trabajo). En el seminario optativo se trabajó con cinco estudiantes de los primeros seminarios que fungieron como tutores de los nueve integrantes incorporados a esta modalidad. Esto permitió que se integraran con mayor facilidad al grupo, que enviaran sus trabajos oportunamente y lo único que diferenció los avances entre la primera fase con el mismo grupo y esta fue que un 20% no logró entender lo que implicaba estructurar un ensayo final a partir de su proyecto de investigación. Dos de ellos reenviaron su trabajo con las adecuaciones que se solicitaron y solamente un alumno aun no está preparado para realizar esta tarea. En sus diarios de aprendizaje el 100% anotó que aprendió conceptos, descubrió autores y que fue útil para mejorar su proyecto de investigación. El 85% además mencionó la importancia de reflexionar los conceptos y vincularlos con la práctica. El trabajo cooperativo y la flexibilidad permitieron asumir una visión diferente sobre ideas y perspectivas en la práctica docente y abrió la posibilidad de aplicar estas estrategias en su vida laboral y personal. Las destrezas didácticas alcanzadas y el clima del aula, favorecieron la motivación permanente, fortaleciendo el trabajo entre pares. Una alumna comentó: “disfruté la riqueza del trabajo en equipo, el placer de compartir, refutar, defender y consensuar ideas”, lo que resulta una estrategia empleada en la cognición situada que favorece cambios en la forma de comprender y participar en actividades conjuntas (Baquero, 2002).

Se observó a lo largo de 160 horas de trabajo la importancia de socializar, intercambiar y sobre todo enriquecer saberes, de ésta manera el aprendizaje cooperativo resultó un eje central en esta práctica docente. En las estrategias desarrolladas el aprendizaje fue producto de problemas auténticos de su entorno abordados en películas, novelas y escenarios reales en su área de trabajo. La creatividad se reflejó en las simulaciones situadas. En el seminario de Modelos, el aprendizaje fue mediado por las nuevas tecnologías y además interactuaron con alumnos licenciatura en Ciencias de la Educación en la materia de Metodología I en el Centro de Aprendizaje del ICSHu con artículos cortos sobre temas

de orientación académica y orientación para los docentes y en un foro donde comentaron sobre la importancia de la investigación en ciencias de la educación.

Aprendieron sobre metacognición cuando revisaron trabajos de sus pares, al realizar evaluaciones a partir de indicadores acordados por el propio grupo, intercambiaron ideas y experiencias, y así dieron seguimiento a sus procesos cognitivos. Aprendieron además, a diseñar rúbricas, desarrollaron su creatividad al trabajar con líneas del tiempo en los tres seminarios. Se percataron sobre diferentes formas de organizar ideas y conceptos cuando planearon sus ensayos con parejas distintas. Decidieron desde qué enfoque desarrollarlos y eligieron libremente al menos el 80% de autores que dieron sustento al trabajo final contemplado en los tres seminarios.

El trabajo cooperativo también incluyó revisar componentes básicos del que sería su proyecto para obtener el grado de maestría a fin de valorar la congruencia que había entre aspectos como: título, objetivos, hipótesis o supuestos, preguntas y problemas de investigación, realizando así un aporte significativo en el progreso del trabajo de investigación de cada alumno.

Conclusiones

Aún y cuando los nuevos enfoques en educación invitan a innovar en los procesos educativos permitiendo una mejora constante en la formación de los alumnos, potenciando su reflexión, autonomía y la autogestión del aprendizaje; en la mayoría de las situaciones escolares continúan las prácticas rutinarias que alimentan la pasividad de los alumnos; con frecuencia las prácticas en el aula son excesivamente monótonas y mecánicas, se pierde la capacidad de asombro y el interés por la búsqueda (Torres, 1991). Por ello, romper paradigmas implicó insertar al estudiante en una dinámica que le permitió pensar, proponer, y sobre todo aprender de y con el otro para construir sus ideas, y a partir de la reflexión desarrolló habilidades que contribuyeron a la articulación de conocimientos teóricos con experiencias prácticas.

El trabajo en el aula involucra condiciones sociales de la comunidad, la organización al interior de cada institución, el nivel en el que se trabaja, etc., y que sin duda impactan en la labor docente, de ahí que modificar rituales, implicó para los coordinadores de los seminarios enfrentar la resistencia para modificar prácticas reproduccionistas; ya que no todos están preparados para el cambio. Esto se pudo apreciar con las actividades realiza-

das en el grupo matutino, que continuaron con sus prácticas anteriores porque no entendieron la nueva propuesta para desarrollar los seminarios.

El docente debe ser un sujeto crítico con lo que enseña, debe ser capaz de retomar los contenidos, de tal manera que los reinterprete, y los adecue a su contexto, tomando en cuenta que cada estudiante posee un bagaje de conocimientos previos, experiencias, modelos mentales, actitudes, expectativas y aspiraciones, a este respecto Freire, (1997) menciona: ¿por qué no aprovechar esos saberes previos de los estudiantes para enriquecer la enseñanza, el trabajo en clase, el desarrollo de un currículo? De ahí la indispensable labor de rescatar en los alumnos las habilidades, el conocimiento de su entorno local, su experiencia laboral, además de invitarlos a investigar, al retomar los contenidos de su enseñanza para identificar e intervenir en problemas de su contexto articulando el aprendizaje con los nuevos aprendizajes. Finalmente los alumnos mencionaron que esta forma de trabajo evidenció el compromiso entre docentes y alumnos, propició la permanente retroalimentación y agradecieron que se les diera la palabra.

Bibliografía

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), pp. 57-75.
- Centro de Aprendizaje del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades. Disponible en <http://icsu.net/>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5(2). Consultado el 15 de febrero 2011 en: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Doyle, W. (1983). Academia Work, *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. En M.C. Wittrock, *Handbook of Research on teaching*, 3a edic. Nueva York: Macmillan Publishing Co., pp. 392-431.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Ed. Siglo XXI.
- Kemmis, S. & MC Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.