



ARTICULO BREVE

Rev. Investig. Altoandin. 2015; Vol 17 N° 1: 79 - 82

<http://www.unap.edu.pe/oui/ria/> - <http://huajsapata.unap.edu.pe/ria>
Enero - Abril - ISSN V.I: 2306-8582 V.D: 2313-2957



El trabajo en grupo en la enseñanza de las ciencias sociales.

Saúl Bermejo Paredes^a, Yanet Amanda Maquera Maquera^b

^aDOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO PERÚ, saulbermejo@gmail.com; ^bPROFESOR INVESTIGADOR DE LA REGIÓN PUNO PERÚ

INFORMACIÓN DEL ARTICULO

Art. Recibido 03/03/15
Art. Aceptado 28/04/15
Publicado: 30/04/15

PALABRAS CLAVE:

- * técnicas de enseñanza
- * trabajo en grupo
- * interacción pedagógica
- * procedimientos
- * enseñanza - aprendizaje

ARTICLE INFO

Article Received 03/03/15
Article Accepted 28/04/15
Published:30/04/2015

KEY WORDS:

- * teaching techniques
- * group work
- * educational interaction
- * procedures
- * teaching and learning.

RESUMEN

El presente artículo analiza y cuestiona los procesos del trabajo en grupo durante la práctica pedagógica de las ciencias sociales, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. A partir de los resultados se evidencia que, la exposición sigue siendo el medio de instrucción verbal más usada y la manera peculiar de transmitir conocimientos al estudiante universitario. Es evidente la primacía de la instrucción sobre el aprendizaje. La enseñanza universitaria es más intuitiva-artesanal y se va amoldando a las pautas de enseñanza establecidas por el Ministerio de Educación para la educación básica, abdicando de esta forma su sentido, espíritu y esencia.

THE WORKING GROUP ON THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES

ABSTRACT

This article analyzes and questions the processes of group work during the pedagogical practice of social sciences in the Faculty of Education Sciences, National University of the Altiplano-Puno. From the results are evidence that exposure remains the most widely used means of verbal instruction and peculiar way of transmitting knowledge to university student. The primacy of instruction on learning is evident. University education is more intuitive-craft and goes conforming to the standards of education set by the Ministry of Education for basic education, thus abdicating its meaning, spirit and essence.

METODOLOGÍA EMPLEADA

El estudio se planteó como descriptivo-explicativo y se centró en la observación de las sesiones de aprendizaje en aula, estableciéndose como objetivo: determinar el uso de las técnicas y/o estrategias de enseñanza utilizadas para el trabajo en grupo por los docentes de la especialidad de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

TÉCNICAS UTILIZADAS DURANTE EL TRABAJO EN GRUPO

Las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje coinciden en señalar que, el trabajo en grupo permite el desarrollo de capacidades superiores como el razonamiento, la comprensión, el análisis-síntesis y el pensamiento crítico; es más, cuando se forman grupos éstos son capaces de lograr cosas que los individuos no pueden lograr alcanzar cuando trabajan solos (Stewart 2005). Para estos propósitos, existen variadas estrategias y técnicas de enseñanza y de aprendizaje para trabajar en el aula por grupos. El resultado debe reflejar que todos y cada uno de los estudiantes fructifiquen capacidades sociales y competencias cooperativas y hayan participado activamente en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de la práctica pedagógica. Éste es el modelo ideal; sin embargo, en el contexto nuestro el trabajo en grupo, es entendido como la mera exposición tanto del docente como de los estudiantes. Veamos el siguiente cuadro:

CUADRO N° 01

TIPOS DE TÉCNICAS GRUPALES UTILIZADOS DURANTE LA EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

FRECUENCIA	ÍTEM	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Técnicas de Exposición	12	80.0	03	20.0	00	0.0	15	100.0
	Técnicas de Estudio	02	13.3	04	26.7	09	60.0	15	100.0
	Técnicas de Diálogo o Entrevista	01	6.7	06	40.0	08	53.3	15	100.0
	Técnicas de Dramatización	02	13.3	05	33.3	08	53.3	15	100.0

Fuente: Guía de observación

Elaboración: Los ejecutores

La transmisión convencional de conocimientos está basada prioritariamente en la lógica expositiva. Es visible la inmunidad a los marcos de globalización, tecnologización y deslocalización de la enseñanza y del saber. Como advierte Barajas (2003), la cada vez más importante presencia del denominado e-learning en nuestra sociedad hace necesario plantearse desde una perspectiva compleja el estudio de las transformaciones y los cambios necesarios en las instituciones de enseñanza, en el profesor y también en el alumno. Es evidente que, el docente no ha abandonado sus tradicionales formas de desempeño en clase; aún existen rezagos pero muy marcados de actuación que le son propias a los paradigmas convencionales de la educación. Scheuermann (2003) señala que, en el contexto de los nuevos paradigmas educativos, las nuevas funciones del profesorado se caracterizan

por el cambio de papel (hasta ahora enfocado a ser el proveedor de contenidos) que implica una mayor actuación como mentor-guía y soporte del alumnado en el proceso de adquisición del conocimiento. Si la universidad pretende ser contemporánea a la coyuntura presente que vive el mundo, tiene que adaptarse y transformarse rápidamente para justificar su rol y existencia. Hoy se pone en cuestión la calidad y la eficiencia de la educación superior, al tiempo que se encara las formas de organización académica-administrativa de la universidad. El modelo de enseñanza universitaria (subido de esoterismo y serradamente normativa) establecido mediante la Oficina Universitaria Académica y el Vicerrectorado Académico de la UNA-Puno, no difiere cualitativamente de lo que se viene implementando a través del Ministerio de Educación en la educación básica, asfixiando el espíritu de la enseñanza superior. Le falta parecerse a la enseñanza universitaria al sentido e ímpetu universitario propiamente dicho, a través de una práctica pedagógica dialógica-transformadora, crítica y reflexiva antes que mimética y sujeta a directivas e identidades pedagógicas retrospectivas. Existe la necesidad urgente de enriquecer el ejercicio de la docencia universitaria con perspectivas analíticas, hermenéuticas y epistemológicas que sustentan la pedagogía actual. Planteemos un nuevo contrato social como asunto pedagógico, que debe desafiar al compromiso como educadores, con las cuestiones de fondo en la comprensión de la educación como acción política (Streck, 2005).

LA FUNCIÓN DOCENTE

En la práctica pedagógica universitaria, hay una primacía de la instrucción sobre el aprendizaje; es decir, es el profesor el que programa todas las acciones para la ejecución de las actividades de aprendizaje, sin tomar en cuenta la participación de los estudiantes en ellas. La actuación en adelante del estudiante dependerá únicamente de lo que tiene programado el profesor, y por consiguiente el alumno adoptará una actitud completamente pasiva. En este modo de actuar por parte del docente, no se toma en cuenta la iniciativa que pueda tener el sujeto del aprendizaje, los procesos del aprendizaje están exclusivamente en manos del profesor. Oramas (1995) señala que la programación es una labor de equipo, de la misma forma, cualquier tarea que se pretenda realizar con expectativas de éxito, ha de ser planificada, diseñada y revisada (Hernández, 1995). No se evidencia una clara concepción del carácter interactivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la naturaleza del estudiante como procesador y generador de la información a través del trabajo en grupo. Pues, al realizar actividades académicas cooperativas los estudiantes establecen metas que son de beneficio para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando así maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. Las actividades de trabajo en grupo, pueden incluso constituir para algunos estudiantes las primeras relaciones con sus pares, las mismas que van dando lugar a aspectos como la socialización, la adquisición de competencias sociales, el control de los impulsos agresivos, la relativización de los puntos de vista, el afianzamiento del pensamiento divergente y convergente, el incremento de las aspiraciones e incluso su propio rendimiento académico.

CUADRO N° 02

PROCEDIMIENTOS REALIZADOS POR EL DOCENTE DURANTE EL TRABAJO EN GRUPO.

ÍTEMES	FRECUENCIA		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Realiza un seguimiento y asesoramiento oportuno a cada grupo de trabajo.	04	26.7	10	66.6	01	6.7	15		100.0	
Verifica los resultados del trabajo grupal.	11	73.3	04	26.7	00	0.0	15		100.0	
Recurre al diálogo en situaciones de conflicto durante el trabajo grupal.	05	33.3	08	53.3	02	13.3	15		100.0	
Refuerza y consolida los nuevos aprendizajes	03	20.0	10	66.7	02	13.3	15		100.0	
Propicia el diálogo y el trato afectivo entre compañeros.	05	33.3	10	66.7	00	0.0	15		100.0	
El procedimiento de evaluación es pertinente	06	40.0	08	53.3	01	6.7	15		100.0	

Fuente: Guía de observación

Elaboración: Los ejecutores

El cuadro indica que, el 66.6% de los docentes realizan esporádicamente un seguimiento y asesoramiento oportuno a cada grupo de trabajo. Apenas el 26.7% lo hace siempre. Este procedimiento no deja mucho lugar para mejorar la efectividad del proceso académico del estudiante; lo que requiere cada estudiante es un acompañamiento oportuno y efectivo por parte del docente, en su proceso de aprendizaje. En todo caso, pareciera ser que bajo la idea de que el alumno es quien construye su aprendizaje, hay que dejar que todo lo haga y el docente se convierte en un espectador de lo que hacen sus alumnos.

Respecto a la verificación de los resultados del trabajo en grupo, el 73.3% lo hace siempre, y a veces el 26.7%, respectivamente. Estos datos parecen ser alentadores, sin embargo, de acuerdo a las observaciones en clase, esta acción en una simple formalidad. El docente constata los resultados sin tener en consideración los procesos de aprendizaje seguidos por el estudiante durante la ejecución de las actividades de aprendizaje. Además, esta acción no implica para el docente, salvo excepciones, el uso de criterios e instrumentos de verificación pertinentes. El 53.3% de los docentes recurren al diálogo esporádicamente en situaciones de conflicto durante el trabajo grupal, mientras que el 13% nunca lo hace. Esta práctica constituye una de las virtudes del desempeño docente en aula (excepcionalmente), así como afirma Sanches (2008), necesitamos cambiar nuestra forma de percibirnos a nosotros mismos, a los demás y al mundo. El diálogo es fundamental para garantizar una efectiva comunicación entre quienes están inmersos en el proceso educativo.

El 66.7% de los docentes refuerzan y consolidan a veces los nuevos aprendizajes y el 13.3% no lo hace; sin embargo, el 20.0% lo hace siempre. En alguna medida gracias a esta acción los alumnos pueden establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que aprenden y lo que ya conocen. De esta manera, el docente debe asegurar una representación mental del nuevo aprendizaje, ya sea éste como habilidad, concepto o actitudes, respectivamente. El 66.7% de los docentes propician el diálogo y el trato afectivo entre compañeros de vez en cuando, y el 33.3% practica constantemente. Este hecho de por sí favorece una relación estrecha y armónica entre compañeros del salón de clases e inclusive con el mismo profesor. Marques (2008) sentencia, es mejor elogiar que criticar. En lo referente a la evaluación del aprendizaje se pone de manifiesto que, el docente al ejecutar actividades de

aprendizaje en alguna medida, hace posible en el alumno la toma de conciencia de sus posibilidades y limitaciones de aprendizaje; sin embargo, en el momento actual como advierte Blázquez (2002), se pretende que deje de ser un instrumento coactivo en manos del profesor y se convierta en un recurso para la mejora de los aprendizajes y de su propia actuación.

ESTRATEGIAS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El aprendizaje más efectivo y productivo es el cooperativo o interactivo, en tanto que los estudiantes bajo este marco aprenden más, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas. Lo importante de una tentativa curricular es contribuir a la educación del alumno, lo demás es accidental y variable (Rodríguez, 2002). Además, la enseñanza de las ciencias sociales tiene que encarar no sólo el desarrollo y avance del currículo, sino también ha de ser crítica-analítica y reflexiva respecto a la coyuntura que se vive. Santos (1996) admite que, la finalidad esencial de la pedagogía es proporcionar medios a los grupos sociales oprimidos para que tomen conciencia de su situación y facilitarles los instrumentos para encontrar métodos de transformación de la realidad. Estas consideraciones son las que están ausentes parcialmente en nuestros docentes durante su desempeño en aula. Veamos las estrategias de trabajo a las que se recurre durante la práctica pedagógica en el caso estudiado.

CUADRO N° 03

ACCIONES EJECUTADAS DURANTE EL TRABAJO GRUPAL SEGÚN USO DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

FRECUENCIA	ÍTEMES	SIEMPRE		A VECES		NUNCA		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Trabajo individual	02	13.3	05	33.3	08	53.3	15	100.0
	Trabajo por pares	04	26.7	06	40.0	05	33.3	15	100.0
	Trabajo corporativo entre todos	02	13.3	04	26.7	09	60.0	15	100.0
	La mayoría no trabaja efectivamente	09	60.0	06	40.0	00	0.0	15	100.0

Fuente: Guía de observación

Elaboración: Los ejecutores

Poseer un título universitario, de ninguna manera asegura la eficacia del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Existen limitaciones respecto al uso adecuado de los procedimientos didácticos y sobre todo, se desvanece la perspectiva de concretar los resultados del aprendizaje en los estudiantes. Cooper (1993) enfatiza que el maestro eficaz es aquel que es capaz de hacer que se logren los resultados del aprendizaje. Como se advierte en el cuadro 03, los docentes no activan estrategias de enseñanza-aprendizaje que puedan permitir el desempeño individual del alumno, es así que, el 53.3% nunca lo hace, en contraposición apenas al 13.3% que siempre lo hace. De similar manera, el trabajo por pares es propiciado apenas por el 26.7% de manera continua, en 40% de manera discontinua y un 33.3% nunca lo hace. El dato más ilustrativo está referido a que el 60% de los docentes ignoran o no propician efectivamente el trabajo cooperativo entre todos los miembros del grupo, y por tanto, no logran que la mayoría de los estudiantes trabajen de manera efectiva en las actividades del trabajo en grupo.

Por lo mismo, la actividad de enseñanza de las ciencias sociales, no está permitiendo primero, a que cada alumno pueda trabajar con independencia de acuerdo a su propio ritmo y estilo de aprendizaje, es asunto del profesor como remarca Moya (2002), crear situaciones de aprendizaje, organizarlos y disponer en el espacio y en el tiempo para que el alumno escoja lo más adecuado a sus necesidades, a sus actitudes y capacidades; y en segundo término tampoco permite una relación social cooperativa, en la que los alumnos _señala Barnes (1994)_ hacen uso frecuente de las aportaciones de los demás, ampliándolas y modificándolas. En la mayoría de los casos, los alumnos están en grupo pero no están trabajando en grupo. Leighton (1993) pone de manifiesto que, las estrategias de aprendizaje cooperativo con métodos organizados y altamente estructurados que con frecuencia incluyen la presentación formal de información, la práctica del estudiante y la preparación en equipos de aprendizaje, la evaluación individual del dominio, y el reconocimiento público del éxito en equipo. Existe una brecha de desconocimiento en los procedimientos y maneras de trabajar con grupos de estudiantes en el aula.

Finalmente, es paradójico señalar que en una instancia del más elevado pensamiento académico-científico, como es la universidad, la labor de enseñanza se ejerce de la manera más intuitiva y artesanal. La coyuntura presente nos exige a replantear nuestra zona de comodidad y apostar por el cambio. Entre el silencio de quien no debe hablar porque no sabe (Streck, 2005), y la actitud de quien habla presuntuosamente de todo sin tener en cuenta que otros saben más y mejor, la mejor alternativa es entablar un diálogo serio y honesto con otras áreas y otros saberes que tenemos en la universidad, por exigencia de la propia práctica pedagógica universitaria. Si el supuesto proyecto moderno de un currículo por competencias ha fracasado, si las directivas actuales y las exigencias académicas tampoco satisfacen, entonces, nos parece que ha llegado el momento de retomar principios y tendencias históricamente salvables y, al mismo tiempo, iniciar una nueva perspectiva. Construir socialmente (docentes, estudiantes, especialistas-académicos, administrativos, líderes sociales, egresados, autoridades, medios de comunicación social y ciudadanía en general) una alternativa pedagógica convincente y fructífera, siempre renovable, pero eficaz y sobretodo practicada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARNES, Douglas. 1994. De la comunicación al currículo. Visor Distribuciones S.A. Madrid-España.
- BARAJAS, Mario. 2003. La tecnología educativa en la enseñanza superior. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U. España.
- BERMEJO, Saúl. 2002. Estrategias de aprendizaje y enseñanza. Editorial Titikaka. FCEDUC-UNA. Puno – Perú.
- BLÁZQUEZ, Florentino. 2002. Materiales didácticos. La informática como recurso. En: Rodríguez Martín. Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Madrid-España.
- COOPER, James. 1993. El maestro y la toma de decisiones. Editorial LIMUSA S.A. México.
- HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana M. 1996. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Edic. Paidós. España.
- HERNÁNDEZ, Pedro. 1995. Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente. Narcea, S.A. Ediciones. Madrid.
- LEIGHTON, Mary. 1993. Aprendizaje cooperativo. Editorial LIMUSA/ Grupo Noriega Editores. México.
- MARQUES, Ramiro. 2008. Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente. NARCEA S.A. Ediciones. España.
- MOYA, Carlos. 2002. La didáctica como proceso de reconstrucción de significados. En: Rodríguez Martín. Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Madrid-España.
- RODRÍGUEZ, Martín. 2002. Didáctica general. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. Madrid-España.
- SANCHES, Augusta. 2008. Educar es creer en la persona. NARCEA, S.A. Ediciones. España.
- SANTOS G., Miguel A. 1996. Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. En: Investigación en la Escuela. Nº 30. Díada Editora S.L. Sevilla-España.
- SCHUEERMANN, Friedrich. 2003. Aspectos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje en la red. En: Barajas, Mario. La tecnología educativa en la enseñanza superior. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U. España.
- STEWART, Greg. 2005. Trabajo en equipo y dinámica de grupos. EDITORIAL LIMUSA, S.A. México.
- STRECK, Danilo. 2005. Educación para un Nuevo Contrato Social. 2da. Edición Colección Marandú. Buenos Aires.
- VALERA, Orlando. 2010. El Debate Teórico en Torno a la Educación. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia.
- YOUNG, Robert. 2011. Teoría Crítica de la Educación y Discurso en el Aula. 2da. Edición. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires-México.