

El proceso de investigación como lugar de construcción de nuevos saberes estudiantiles

EJE N° 3

Relato de experiencia pedagógica

Mariel Capannini, Ana Lacchini, Graciana Marzorati
Liceo Víctor Mercante UNLP
cappanninimarielb@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión sobre los modos de enseñar-aprender a hacer una investigación científica en una materia de 5to año de una escuela de pre-grado de la UNLP. La asignatura Seminario se presenta, según el Diseño Curricular, como el primer ejercicio de elección de orientación que realizarán los estudiantes el último año. A partir de problematizar un tema de interés, y desarrollar un proyecto de investigación propio y grupal, se produce por un lado una profundización hacia las tres orientaciones que el colegio propone y por otro, la apropiación de instrumentos y saberes que hacen a las competencias científicas. En el marco de la pandemia, el equipo docente se enfrentó al desafío de redefinir las estrategias y objetivos de enseñanza para fortalecer el proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: enseñar a investigar; aprendizaje autónomo; evaluación formativa.

INTRODUCCIÓN

El Liceo Víctor Mercante es un colegio de pregrado dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, en su Proyecto curricular se indica que los objetivos principales son:

- Contribuir al mejoramiento de la educación mediante la innovación y evaluación de nuevas formas educativas y procedimientos pedagógicos; y

- Lograr la promoción de bachilleres que posean una formación integral que posibilite la comprensión del mundo actual y brinde los medios para interactuar con el medio social y transformarlo.

En 1991 se realizó una reforma en el Plan de Estudios donde se incorporó la Formación Orientada en la que el Ciclo Superior ofrece tres orientaciones a saber; Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones.

Los objetivos del Ciclo Superior Orientado son:

- Formar un¹ bachiller crítico y reflexivo que pueda intervenir activamente en la realidad actual.
- Promover la formación de bachilleres orientada hacia las áreas que ofrece el colegio, sin que esto signifique la especialización en alguno de esos campos del saber.
- Afianzar las competencias adquiridas por los alumnos en el Ciclo Básico.
- Implementar orientaciones innovadoras relacionadas con el universo de conocimientos científicos y con el mundo del trabajo.
- Profundizar el conocimiento de las distintas disciplinas de la Formación General e incorporar núcleos temáticos de actualidad.
- Establecer sistemas de opcionalidades para promover la toma de decisiones autónomas y responsables.

La Formación Orientada comienza en cuarto año a partir de una asignatura anual de carácter introductorio que, por cada trimestre, presenta cada una de las orientaciones. En quinto año, se profundizan las líneas de trabajo con tres Materias Orientadoras (a las Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Gestión de las Organizaciones) y un Seminario considerado el “primer espacio para la optatividad”² ya que se integra al diseño con el sentido constituirse en la primera posibilidad para optar entre temáticas que pueden ser abordadas desde cualquiera de las tres áreas”.

Antes de comenzar el último año, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir cursar una de las tres Orientaciones durante todo sexto. Allí se ofrece un abanico de

¹ Nota aclaratoria: la escritura de este documento ha procurado evitar el uso de una construcción sexista del habla. No obstante, con el propósito de acompañar la lectura, se emplea el genérico masculino en los casos en que la escritura lo requiera.

² Diseño Curricular LVM, página 10, disponible en https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/disenno_curricular.pdf

asignaturas afines a través de materias obligatorias y electivas, así como talleres optativos. Aquí se produce el mayor nivel de profundización y también se articula con el resto de las unidades académicas de la UNLP y con la comunidad.

La asignatura Seminario se presenta, según el Diseño Curricular, como el primer ejercicio electivo. Desde la estructura misma propuesta por el Plan de Estudios, la electividad es un anticipo del ejercicio que se desarrollará en sexto año. A su vez, desde la perspectiva de los estudiantes, la primera elección se produce a nivel vincular ya que han de conformar grupos para trabajar una investigación durante todo el año, sin necesidad de respetar los cursos de origen. La segunda elección se da a partir de un tema de interés que, a medida que se desenvuelve la cursada, se involucra con mayor profundidad hacia una de las tres Orientaciones pero sin descartar las otras miradas. Lo que finalmente acontece es que los tradicionales cinco cursos del colegio se transforman en seis comisiones con reagrupamientos diversos fundados en los temas/problemas elegidos por pequeños colectivos de estudiantes.

Como lo indica el programa de la materia, Seminario tiene una *“propuesta pedagógica distinta pues se diferencia de otros espacios curriculares en los siguientes aspectos:*

-Es una propuesta metodológica que combina aspectos relacionados con una materia por su desarrollo de contenidos y duración; y al tipo de trabajo de un taller desde la forma en que se plantea la construcción del aprendizaje en el que los alumnos son los actores principales desde la elección del tema que van a desarrollar.

-Tiene el objetivo de que los estudiantes aprendan a hacer una investigación en el marco de las disciplinas científicas

-La forma de trabajar en grupos en el aula desde que inicia el curso.

-Posibilidad de elección de la organización interna del grupo, su planificación y el ritmo de desarrollo del trabajo durante el curso, dentro de las “reglas de juego” pautados por los docentes desde el inicio.

-El docente en este tipo de propuesta tomó el rol de guía o tutor y no el del actor principal. Al ser parte integrante de la orientación que se brinda a los alumnos en

su recorrido por el Ciclo Superior, desde la propuesta curricular, se enfatiza la necesidad de ir profundizando y diferenciando el conocimiento”³

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Un espacio pedagógico para la interpelación

Las características arriba señaladas nos colocan a docentes y estudiantes en posiciones particulares. Desde la mirada de los estudiantes, porque la modalidad de la materia implica un rol mucho más activo que en otras tareas escolares. Y esto no siempre es sencillo. Muchas veces, no se llega a entender qué se está haciendo, por qué hay que re-escribir las entregas, por qué es tan difícil la escritura académica, por qué hay que dejar de mirar los medios habituales de consulta como algo dado, apolítico, aséptico, básicamente la internet y las redes sociales. Centralmente, es difícil dejar de “tomar” la propuesta armada que la escuela brinda, para armar cada grupo su propuesta, su recorrido, sus propias ideas: ¿qué queremos investigar y por qué?

“Pero entonces... ¿para qué sirve Seminario?”, manifestó un estudiante en alguna oportunidad, un tanto contrariado por las correcciones de un escrito. Pregunta más que interesante, que despertó otras al interior del equipo de trabajo: ¿Para aprender a investigar? ¿Para aprender a problematizar? ¿Para aprender a des-aprender? Y, derivado de esto ¿qué entendemos como colegas por “investigación” teniendo en cuenta que provenimos de campos distintos como la Zoología, la Sociología, la Economía y la Antropología. ¿Sirve esta materia más allá de los conocimientos que la escuela imparte? ¿O sólo es una competencia más, propia del mundo escolar y sólo escolar? ¿Sólo investiga un científico, y los chicos y chicas qué lugar asumen? Cuando investigamos, ¿aprendemos? Y los docentes ¿investigamos? ¿Qué tienen en común una investigación en la vida cotidiana y una investigación científica? ¿Cómo enseñar a investigar? ¿Cómo evaluamos el ejercicio activo de investigación de nuestros estudiantes? y entonces de nuevo: ¿para qué sirve Seminario?

Francesco Tonucci (2003) plantea que el mundo escolar trabaja en tal sentido que investigación y enseñanza quedan situados como actividades opuestas o contrarias,

³ Programa de la asignatura Seminario, disponible en:
https://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/semin5_2017.pdf

limitando las capacidades autónomas de todo niño como son el interés y la creatividad. “Esta capacidad de conocer, es decir, de responder a los problemas que nos plantean cosas conocidas, da al niño gran confianza en sí mismo. Los educadores no suelen atribuir mucha importancia a este factor, pero creo que condiciona todo el proceso educativo. El niño se inclinará a crecer en el conocimiento si se ha dado cuenta de que sabe conocer. En cambio, adoptará actitudes de renuncia, esperará que alguien le enseñe, si algo le ha hecho creer que no sabe conocer”.

En este sentido, la apertura, el espacio o margen de “libertad” para trabajar de otra forma, para construir un problema de investigación propio (o al menos intentarlo) a menudo genera tensión, confusión, frustración, dificultad, y otras veces, satisfacción. Asumir que la asignatura rompe con el sistema clásico de la escuela con un recorrido de contenidos previamente pautado por el mundo adulto, genera angustia pero, al decir de Tonucci, habilita un lugar protagónico en la producción del saber.

Para los docentes, que nos transformamos en tutores, acompañar este proceso también conlleva dificultades y un gran trabajo de seguimiento, escucha, búsqueda de materiales, contactos con instituciones o profesionales, y, desde ya, lectura atenta. Porque no se trata de una asignatura con contenidos temáticos preasignados sino que, a medida que avanzan las elecciones de los grupos, vamos acompañando esa construcción del saber.

La organización de los contenidos y cronograma están pensados de forma flexible pero se establece, sin embargo, la entrega puntual de ciertos trabajos escritos que son parte de la evaluación, así como la participación en clase, el trabajo en grupo y las instancias de exposición oral que cierran el trabajo del año. Las entregas están pautadas de este modo: una introducción (o breve proyecto de investigación), el estado del arte (con entregas individuales de fichado de artículos académicos), el diseño metodológico y el “Informe Final de Investigación”, con el desarrollo, análisis y conclusiones de lo realizado. Los informes y todas las entregas son revisadas y comentadas por el equipo docente en varias oportunidades donde no se trata de “corregir” en el sentido clásico, sino de hacer “devoluciones dialogadas” para que los estudiantes le den continuidad a su propuesta a través de la escritura y la re-escritura.

Las trayectorias son bien distintas y dispares. Muchos grupos logran entregar el Informe Final, otros entregan resultados parciales, otros grupos rompen y trabajan separados, por distintas cuestiones (no estar de acuerdo, no poder lograr una tarea conjunta), otros

logran poner en cuestión sus ideas previas y apenas delimitar aquello que quieren investigar, a veces mediados por instancias de campo exploratorias. A veces, se cambia el tema radicalmente. Se pierde el interés, se retoma, se resignifica. Algunos trabajan solo con bibliografía, otros realizan trabajo de campo. Algunos se mueven sólo en el ámbito de la familia y escuela, otros se animan a cruzar el muro.

Esta multiplicidad de experiencias y recorridos nos llevó a reflexionar qué lugar le dábamos a la evaluación buscando alejarnos, como señalan Anijovich y Gonzalez (2011), de esa función de control que sigue siendo la que a menudo predomina en la escuela, es decir aquello que tiene que ver con la aprobación, reprobación, promoción de contenidos y habilidades. En ese sentido, nos resultó necesario enmarcarnos en los abordajes de la “evaluación formativa” entendida como “un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro a alcanzar (...). El objetivo (...) es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso” (Anijovich y González, 2011: 10-11).

En el marco de la evaluación formativa, el uso de la retroalimentación apunta a que puedan “apropiarse no solo de contenidos, sino del proceso de aprender (...), que aprendan a usar una variedad de instrumentos que contribuyan a mejorar sus aprendizajes y también a asumir responsabilidades y a convertirse en aprendices autónomos (...). Para involucrar al alumno, es necesario ofrecerle información sobre qué y cómo está aprendiendo y también mostrarle ejemplos, criterios y referencias para que pueda autoevaluarse” (Anijovich y González, 2011:25). Estas cuestiones, como se verá más adelante, pudieron ser puestas en práctica durante la pandemia porque la distancia y la falta de contacto cuerpo a cuerpo nos estimuló como equipo docente a repensarnos y construir recursos que habilitaran un recorrido más autogestivo.

La pandemia como oportunidad

El año 2020 tuvo una impronta muy particular a nivel internacional y a nivel nacional en el plano de la educación formal, en un escenario de elevada incertidumbre desde el colegio se implementó el *Plan de Continuidad Educativa en entornos digitales* en el que se definieron ejes prioritarios desde la gestión, reconociendo que el contexto y la

pandemia profundizaron las desigualdades sociales de manera que se trabajó en “garantizar el derecho a la educación y evitar una fragilización aún mayor de las trayectorias educativas, al tiempo que sostener y fortalecer las políticas de cuidado”⁴.

El Plan de Continuidad implicó que los equipos de cátedra establecían “contenidos priorizados” y trabajaban conjuntamente en la selección/elaboración de materiales y en las actividades didácticas por nivel. Asimismo, en la página web del colegio se accedía a una sección denominada “Wiki” donde cada asignatura publicaba en forma conjunta las mencionadas actividades y materiales.

En el caso particular de Seminario, donde la modalidad taller hace que cada grupo vaya trazando su propio recorrido, así como el escenario de incertidumbre de las medidas del ASPO que al principio tendían a renovarse sorpresivamente cada quince días, hizo que el desarrollo de la asignatura fuera propuesto para el segundo semestre de 2020. Ello habilitó a que el equipo de trabajo mantuviera reuniones de planificación, que es lo que se transformó en una verdadera oportunidad.

Como producto de tales encuentros se acordó un objetivo principal “habilitar un espacio en el que los estudiantes de quinto año del Liceo Víctor Mercante realicen un ejercicio acotado de investigación y en grupos”. Para su viabilización entendimos que algunas pautas tradicionales de trabajo debían ser modificadas o adecuadas, en tal sentido se planteó la necesidad de:

- a) Simplificar el armado de las seis comisiones
- b) Flexibilizar el armado de grupos de trabajo de estudiantes
- c) Acotar la definición del tema de investigación
- d) Acordar una primera etapa de trabajo común referida a la presentación inicial de la materia y de algunas nociones teóricas centrales para luego dar paso a una segunda etapa más en la línea de trabajo de tutorías que acompañen las producciones estudiantiles
- e) Comunicar con claridad a los estudiantes tanto la dinámica de la materia como el horizonte cualitativo de evaluación

⁴ Anexo “Palabras de la Directora Prof. María Constanza Erbetta”, Reunión del Consejo Asesor del LVM, Jueves 26 de mayo de 2022

Las estrategias que se implementaron a partir del acuerdo diagnóstico arriba mencionado fueron:

1. Dado que el colegio trabaja tradicionalmente con cinco divisiones y, en el caso particular de Seminario, como se indicó más arriba, se conforman seis comisiones a partir de las elecciones temáticas de grupos de estudiantes, para el 2020 se propuso omitir ese formato y apoyarse en los seis cursos que se encontraban conformados para la asignatura Orientadora.
2. Históricamente recomendábamos a los estudiantes formar grupos de entre tres y cinco participantes, en este caso se consideró que podíamos sugerir esos números pero deberíamos aceptar que, por ejemplo, trabajen de a dos. Finalmente, como la situación de aislamiento obligatorio tenía implicancias muy particulares en algunos estudiantes, se aceptaron trabajos individuales.
3. Se propuso trabajar con lo que se conoce como “proyecto paraguas”, esto es, el equipo docente presentó un tema común, en este caso juventud/es y abrió el juego a que luego los estudiantes tuvieran la posibilidad de realizar diversas preguntas o problemas de investigación, a partir de cuestiones que los interpelaran como protagonistas.
4. El trabajo colaborativo fue algo que claramente nos atravesó durante 2020, nuestras reuniones de cátedra se dividían en un momento de debate con posterior establecimiento de acuerdos de equipo para luego designar tareas asincrónicas de elaboración de materiales. Todo ello resultó central para el desarrollo de esa primera etapa común en todas las comisiones. Luego, el recorrido por las tutorías se vio un tanto supeditado a las nuevas condiciones sociales de existencia, sin embargo, el drive (documento colaborativo) y los classrooms se convirtieron en un lugar adecuado para su administración. Esta segunda fase es un momento en el que los estudiantes son más activos en la construcción de conocimientos y es importante acompañar de manera focalizada, empática (interpelándolos desde el interés) y no muy arduo para que resulte factible.
5. Para este apartado se acordó realizar una videopresentación del equipo docente, de los temas y dinámicas de la asignatura donde se explicó que la modalidad de trabajo implicaría la carga de actividades quincenales que se publicarían en la Wiki Liceo y la articulación docente con su propio grupo a

través de mail y/o classroom. Los encuentros sincrónicos serían gestionados en forma particular. También se explicó la nueva modalidad de evaluación cualitativa dispuesta por las directivas nacionales tanto en educación primaria como secundaria.

En base a las particularidades del año se estableció un criterio de mínima para acreditar la asignatura, vinculado a la redacción de un proyecto de investigación, lo que implica el conocimiento y reconocimiento de los aspectos básicos de un trabajo de investigación sin el desarrollo del ejercicio de campo y su análisis.

En 2021, atendiendo a la complejidad que representó la enseñanza en una multiplicidad de plataformas virtuales, se implementó el entorno institucional AulasWeb Colegios en articulación con la Dirección de Educación a Distancia y Tecnología de la UNLP y se continuó el trabajo con “contenidos priorizados”. Asimismo, la evaluación formativa continuó siendo clave para que los alumnos afianzaran el proceso de aprendizaje autónomo en el marco del conocimiento científico.

CONCLUSIONES

La experiencia misma de la pandemia por Covid-19 representó un cambio abrupto en nuestra dinámica de trabajo como equipo de cátedra y, claramente, en nuestra organización pedagógica de la asignatura. Su abordaje se definió mejor en este contexto, en tanto pudimos revisar y redefinir los objetivos de aprendizaje de la materia y por tanto las formas de evaluar. Al crear materiales, explicitar los objetivos de cada trabajo práctico, subir ejemplos y proponer ejercicios de evaluación entre pares, fuimos transitando en forma conjunta el proceso de evaluación formativa. En este recorrido, las rúbricas permitieron construir un recurso más democrático y transparente en el ejercicio de la autoevaluación, que habilitó una producción de saberes más autónoma. La modalidad de trabajo colaborativo que se propuso desde el colegio, donde contenidos y actividades debían ser unificados por nivel, nos potenció en la definición de nuevas formas de guiar las investigaciones, dando por resultado una relación pedagógica reformulada, en la que el aprendizaje autónomo cobró un lugar central.

BIBLIOGRAFÍA

González, C. y Anijovich, R. (2011). *Evaluar para aprender*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor



4° JORNADAS

sobre Las Prácticas Docentes
en la **Universidad Pública**

edu
especialización
en docencia
universitaria

Dirección de
Capacitación y Desarrollo
Profesional de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



Tonucci, F. (2003). *La Escuela como investigación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila