

ANÁLISIS DE ENTREVISTA DE GRUPO DE DISCUSIÓN PARA IDENTIFICACIÓN DE VALORACIÓN DE HABILIDADES METACOGNITIVAS DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Autores: María Elena Colombo, Gladys Curone, Halina Stasiejko, Adriana Sulle, Gustavo Pabago

e-Mail: mecolombo@arnet.com.ar

Palabras clave (Keywords): Metacognición sistema actividad alfabetización

Resumen

Este trabajo, enmarcado en el proyecto Habilidades metacognitivas y sistemas de actividad (2006-2007), considera una de las problemáticas de la enseñanza universitaria: la promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica (PHMAA). El marco teórico corresponde a la Psicología Histórico-Cultural.

Los objetivos generales son: 1) Diseñar un sistema de actividad artificial que promueva habilidades metacognitivas generales más poderosas que las del sistema tradicional en el dominio de una disciplina de las ciencias sociales – psicología y una disciplina de las ciencias naturales – física; 2) Analizar el impacto de la aplicación del sistema de actividad artificial diseñado en ambas disciplinas para la promoción de habilidades metacognitivas generales.

Los objetivos específicos son: 1) Formar y concientizar a los docentes de los sistemas de actividad artificial para la promoción de habilidades metacognitivas generales; 2) Diseñar artefactos mediadores que promuevan la alfabetización académica centrada en los procesos de lectura y escritura promoviendo específicamente habilidades metalingüísticas; 3) Aplicar los artefactos diseñados en los sistemas de actividad áulico-universitarios; 4) Evaluar el impacto de la introducción de estos artefactos en la PHMAA.

Se trata de un diseño longitudinal que aborda el estudio de los mismos grupos de alumnos a través de un lapso cuatrimestral (segundo) para la misma cohorte (2006), según el modelo de investigación “estudio evolutivo del trabajo”, Engeström, 2001. La unidad de análisis que asumimos es el “sistema de actividad áulico universitario”, situado en su contexto natural.

Sobre la población de alumnos ingresantes a disciplinas del ámbito de las ciencias físicas y psicológicas en el año 2006 del CBC de UBA se seleccionó una muestra conformada por 5 cursos para el sistema de actividad artificial ad hoc y 5 cursos para el sistema de actividad tradicional en ambos dominios disciplinares.

Para la toma de entrevista de grupo de discusión se utilizó una muestra intencional no estructurada sobre los cursantes de la asignatura Psicología.

En el marco del proyecto, presentamos el análisis de la entrevista de grupo de discusión para la asignatura “Psicología”, utilizada con el objetivo de favorecer la discusión acerca de la experiencia transitada en conjunto por los participantes. Se pusieron cuatro ejes a consideración: a) Evaluación del sistema de actividad, b) Diferencias con otros sistemas, c) Análisis crítico de las propuestas y d) Especificación de las críticas.

Del análisis de la entrevista al grupo, se desprende que los alumnos: han valorado la forma de trabajo grupal considerándola productiva y con mayores posibilidades de comprensión, discriminándola de experiencias previas tradicionales; pudieron realizar un análisis metacognitivo acerca de la distancia epistémica entre sus conocimientos previos y la propuesta del sistema ad hoc. Además se ha inferido metacognición respecto a cómo, cuánto y

con qué profundidad estudiar e, identificado una evaluación positiva del sistema ad hoc, con importancia del docente como guía.

Trabajo Completo

INTRODUCCIÓN

Este trabajo, enmarcado el proyecto Habilidades metacognitivas y sistemas de actividad (2006-2007), considera una de las problemáticas de la enseñanza universitaria: la promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica (PHMAA). El marco teórico corresponde a la Psicología Histórico-Cultural.

Los objetivos generales son: 1) Diseñar un sistema de actividad artificial que promueva habilidades metacognitivas generales más poderosas que las del sistema tradicional en el dominio de una disciplina de las ciencias sociales – psicología y una disciplina de las ciencias naturales – física; 2) Analizar el impacto de la aplicación del sistema de actividad artificial diseñado en ambas disciplinas para la promoción de habilidades metacognitivas generales.

Los objetivos específicos son: 1) Formar y concientizar a los docentes de los sistemas de actividad artificial para la promoción de habilidades metacognitivas generales; 2) Diseñar artefactos mediadores que promuevan la alfabetización académica centrada en los procesos de lectura y escritura promoviendo específicamente habilidades metalingüísticas; 3) Aplicar los artefactos diseñados en los sistemas de actividad áulico-universitarios; 4) Evaluar el impacto de la introducción de estos artefactos en la PHMAA.

La evaluación de impacto se realizó por medio del estudio longitudinal de los sistemas de actividad, ad hoc y tradicional, análisis de las textualizaciones de las evaluaciones escritas y por medio de una “entrevista de grupo de discusión”.

En este trabajo se presenta el análisis de la entrevista de grupo de discusión para la asignatura “Psicología”.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y SELECCIÓN MUESTRAL

Se trata de un diseño longitudinal que aborda el estudio de los mismos grupos de alumnos a través de un lapso cuatrimestral (segundo) para la misma cohorte (2006), según el modelo de investigación “estudio evolutivo del trabajo”, Engeström, 2001.

La unidad de análisis que asumimos es el “sistema de actividad áulico universitario”, situado en su contexto natural.

Sobre la población de alumnos ingresantes a disciplinas del ámbito de las ciencias físicas y psicológicas en el año 2006 del CBC de UBA se seleccionó una muestra conformada por 5 cursos para el sistema de actividad artificial ad hoc y 5 cursos para el sistema de actividad tradicional en ambos dominios disciplinares.

Para la toma de entrevista de grupo de discusión se utilizó una muestra intencional no estructurada sobre los cursantes de la asignatura Psicología.

Hemos seleccionado la técnica de entrevista de grupo de discusión (Flick, 2004) con el propósito de aplicarla con los participantes del sistema de actividad ad-hoc, a fin de recolectar sus evaluaciones y opiniones de la experiencia colectiva acaecida a lo largo del segundo cuatrimestre del año 2006. La entrevista de grupo de discusión se comprende como una técnica de recolección de datos cualitativos sumamente eficiente porque los participantes controlan y comprueban entre sí las versiones que se hacen públicas. Las personas que participan tienden a relativizar las versiones extremas sin dejar de admitir las miradas particulares. De este modo resulta posible evaluar las visiones relativamente coherentes y compartidas entre los participantes sin excluir los matices de significación que pudieran ir emergiendo durante el intercambio. La utilización de la entrevista de grupo de discusión buscó favorecer la discusión evaluativa acerca de la experiencia transitada en conjunto por los participantes con la conducción de tres moderadores. Si bien los partícipes habían compartido una historia de interacciones en relación con la cuestión que se sometía a evaluación, no todos la habían atravesado arribando a los mismos resultados: parte de ellos habían promocionado la materia y otros habían tenido que presentarse al examen final para poder acreditar la asignatura.

Los ejes que guiaron el curso de la entrevista fueron:

- a.-** Propiciar la explicitación de las características y particularidades que pudieran ser atribuidas al sistema de actividad ad-hoc.
- b.-** Si se llegara al establecimiento de diferencias entre el sistema aplicado y otros, adoptados en otras asignaturas, solicitar la descripción diferencial.
- c.-** Solicitar un análisis crítico de las propuestas en términos de complejidad y dificultad.
- d.-** Solicitar la especificación de las críticas hacia la forma de trabajo implementada.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Primer eje:

El primer aspecto relevado fue la modalidad de participación en clase, destacándose el interés por el trabajo grupal, característico de la materia. El mismo fue valorado como un espacio productivo por permitir la suspensión de lo conocido y la distribución de las acciones cognitivas y metacognitivas.

Ejemplos:

- *Claro, por ejemplo, en otras materias no teníamos tanta participación en clase ... y como que compartíamos distintos tipos de opiniones, y cada una tenía un punto de vista diferente, entonces como que podíamos tener opiniones o dar las cosas de otra manera, que por ahí sin comentarlas no se me habrían ocurrido.*

Lo segundo que surgió, en comparación con otras experiencias educativas, fue la convergencia de acciones de construcción del sistema conceptual y la toma de conciencia del aprendizaje como proceso distribuido en el tiempo.

Ejemplos:

- *Es como que aprendí a leer y empezar a entender. Lo que pasa es que bueno a veces lo tenés que estudiar de memoria, en otras tenés que tratar de entender y buscar el ejemplo para entender cómo es; a ver si te queda.*
- *... la incorporación de los conocimientos, como que no se da inmediatamente, como que es temporal.*

Asimismo, lo grupal se valoró por facilitar y consolidar el proceso de interiorización., en tanto que en otros espacios no se favorece el intercambio de pensamientos.

Ejemplos:

- *Como que no podíamos fijar los conocimientos o ponerlos en práctica. Y como que así se ponía un poco más fácil, me pareció.*

Se discriminaron las propias habilidades, la conveniencia de no estudiar de memoria, y sí de pensar ejemplos, comprender para sistematizar conceptos, facilitado por la implementación de la actividad ad-hoc.

Ejemplos:

- *Porque de todos modos yo trato de entenderlo, y no estudiarlo de memoria como para ir relacionando cosas. Pero en otras materias hacer eso me resulta más complicado, en cambio en esta, como que con la actividades, la participación, y todo eso, como que me ayudó más.*

Se destacó la motivación intrínseca positiva; los esquemas motivacionales que favorecen la implicación en la actividad de estudio. Asimismo, se destacó la posibilidad de subjetivación de las acciones mentales, en tanto favorecedora de la construcción del sistema conceptual.

Se señaló que la metodología permitió ir más allá del texto, no sólo recordar; permitió articular las ideas del texto con la vida cotidiana; establecer conexiones con la vivencia y así descubrir nuevas perspectivas del texto.

Ejemplos:

- *... lo que entusiasma a los que estudiamos es basarnos en un ejemplo o en actividades donde analizar algo desde un punto de vista, y compararlo con otro. Entonces permite (...) un poco más que leer tal cosa y ...*
- *como que mezclar con la vida cotidiana, luego lo podíamos relacionar con lo que hacíamos. Capaz vos leías un texto, y quedaba ahí en el texto. En cambio, si hacés práctica o algo así, como que te das cuenta, después cuando lo vivís, te das cuenta*
- *A mi me pasó también que, por ejemplo, cosas que iban pasando y lo iba enlazando con los conceptos que habíamos visto en clase. Por ejemplo, no se, había un nene, y entonces pensaba automáticamente en qué período estaba y digo “ah! esto es lo que explicaban el otro día en clase”, entonces como que me daba más interés, o me entusiasmaba más la clase siguiente, iba enlazando cosas, y bueno, me pareció mucho más didáctica.*

Segundo Eje:

Los alumnos pudieron realizar un análisis metacognitivo acerca de la distancia epistémica entre sus conocimientos previos y la propuesta del sistema ad hoc. Pudieron referir la distancia epistémica entre lo solicitado en la actividad y los instrumentos conceptuales disponibles por parte de ellos. Se infiere así, metacognición acerca del control sobre la propia actividad de pensar y el uso de

estrategias para resolver el problema, tal como: volver a leer varias veces para evitar confundir los conceptos.

Ejemplos:

- *A mi lo que me costó un poco fue diferenciar el diálogo entre la computadora, la máquina y el psicoanalista, como que se me mezclaban los conceptos y no podía diferenciar cuál era cuál. Entonces lo tuve que leer como dos o tres veces para entenderla, eso me pasó con esta actividad*
- *Eso estuvo bueno, porque fue como un juego, como que es diferente*
- *A mi se me había complicado lo de la caja china ...*

Tercer eje:

Llegaron a establecer diferencias entre las formas de estudio según las modalidades de evaluación. En el caso de los exámenes parciales se identificó un plan constructivo, elaborativo y comprensivo. Para el caso del múltiple choice, destacaron la exigencia de conocimientos más precisos, la necesidad de etiquetados verbales específicos, la claridad en las ideas para poder marcar la opción correcta.

Ejemplos:

- *Ah, para mí fue muy distinto, porque como era múltiple-choice y eso, tenía que tener masticados los conceptos y decir bueno, tal persona decía... pulsión... no se, y tal vez en los parciales...tenías el concepto y podías irlo desarrollando, explicando a tu manera... pero bueno, había un par de cosas, tal vez una palabra u otra a la hora del final que quedaban...*
- *¿con cuál de las dos me quedo? ...pará... pará.... las dos parecían decir algo coherente*

Se infiere metacognición respecto a cómo estudiar, cuánto estudiar, con qué profundidad. Cuán exigente es cada tipo de examen, qué tipo de conocimiento se explora, etc.

Ejemplos:

- *Y, yo, no se, estudié más de otra manera. Traté de cerrar la parte esa que tenía todo integrado por lo de las actividades, y tal vez relacionarlo con un cierto contexto de palabras que tal vez tenía en el resumen...pero no le daba tanta importancia, porque lo tenía mas como integrado, como una idea.*

De acuerdo con los enunciados expresados puede inferirse que para resolver un examen múltiple choice los alumnos del sistema ad hoc despliegan habilidades de recuperación de los conocimientos previos ya consolidadas en el sistema ad hoc e identifican en la situación de elección múltiple las diferencias entre las opciones. También señalan una habilidad para identificar las “trampas” en la medida que disponían de esquemas conceptuales claramente diferenciados respecto de cada teoría estudiada.

Ejemplos:

- *... había cosas con trampas, digamos, entonces trataba de bueno... estudiaba, o sea que me acordaba de todo, hay cosas que capaz se contradecían entre sí.*

Se infiere, así, habilidad para analizar, comparar, discriminar y contrastar con los esquemas conceptuales construidos; habilidad de meta-atención, conciencia del control atencional requerido para evitar o disminuir errores en el choice. Habilidad de anticipación para saber cómo prepararse para enfrentar cada tipo de evaluación.

- *...yo di un libre de... el choice implica... a mi me pasaba como que me generaba desconfianza. Yo soy reconcentrado en los parciales y decía pero acá si me cambian una coma.... (se ríe)*

Se rescató el momento de evaluación como otro componente del proceso de aprendizaje, acompañado con una emoción positiva que permitió una mejor comprensión.

Cuarto eje:

Los alumnos introdujeron la valoración de la posición del docente, analizando la función del profesor. Emergió la idea de guía, traductor, ayuda para discriminación de las ideas principales. Es quien permite ver más, ayuda para la integración conceptual. Asimismo valoraron la actividad conjunta, el acompañamiento en la interacción, destacando la multiplicidad de funciones que el docente llevó a cabo al acompañarlos en el curso del sistema ad-hoc. No solo explica sino induce y andamia para favorecer la reflexión.

Ejemplos:

- *Claro, es como que te lo traduce el profesor.*

- *No, para mí es como que a partir de la clase sacaba la idea principal de lo que después iba a resumir, o lo que ya había resumido en mi casa de los textos. Entonces como que después reveía los textos a ver lo que había resumido, y como que me permite ver más también. Los conceptos me quedaban más precisos para estudiar el día del parcial.*
- *Además de esta manera. O sea también cuando daba la clase... las actividades era que quedaban de una manera más integrada, porque íbamos pensando cada uno, diciendo que pensábamos de tal tema o como veíamos*

Asimismo, los docentes realizan acciones mentales con el contenido de los textos, que no son transparentes ni naturales para los cursantes.

Ejemplos:

- *En el caso de esta materia como en el de cualquier otra siempre voy a las clases porque me parece, que se yo, que por ahí dan una explicación de lo que está en el texto, pero más abierta, de algo que yo quizás no haya entendido. Entonces como que te relacionan cosas, un compañero dice otra cosa y así se van enriqueciendo más todos, entonces como que me parece muy útil el tema de la clase para mí. A mí por ejemplo me ayuda mucho.*

Como también, la discriminación entre la versión literal del texto y una interpretación posible. El docente realiza acciones epistémicas en la línea de “poder ver más”.

Ejemplos:

- *Aparte a mi me parece como que es una carga re subjetiva, que está bueno porque es una persona que te está dando un tema que le impactó de una manera, entonces te permite ver cómo te lo presenta. En cambio cuando vos das libre, vos estás frente al material, como que, bueno a todo esto ahora lo tengo que re-significar, pero nadie me significó nada, nadie le dio un significado previo.(se ríe) Claro, ... algo que pasa también. Él es una persona y te viene a dar una materia como a él le impactó.... Entonces está bueno, te guía ... si tenés todo hecho no hay prácticamente nada ...*

La valoración alcanzada respecto de la propuesta de trabajo del sistema ad hoc permite pensar que les fue posible alcanzar la generalización y descontextualización

de las estrategias a fin de emplearlas en otras materias, al establecer vinculaciones con temáticas de otras asignaturas.

Ejemplos:

- *Si, yo me di cuenta, o sea, como que yo puedo...veía una pila de libros y decía “bueno, tengo que estudiar”. Pero en Psicología... materias como Sociedad y Estado este cuatrimestre.... pude tratar de estudiarlo, y pensar qué es lo que quieren decir, y no se, entenderlo, de una manera más metido en el tema. ...*
- *Y, me sirvió para otras, o sea, creo que el trabajo... cursando otras y hay... con otras materias, por ejemplo yo también este cuatrimestre cursé Biología y rendí hace dos días... materias... ir diciendo bueno ya vi lo de Darwin... todas las materias van haciendo algo nuevo, recurrir a una sola.*

CONCLUSIONES

Hemos presentado el análisis de la indagación obtenida a través de la entrevista del grupo de discusión, realizada con los participantes del sistema de actividad ad-hoc con el objeto de evaluar la experiencia colectiva acontecida a lo largo de un cuatrimestre en la materia Psicología.

De las voces y apreciaciones que los participantes realizaron durante la entrevista del grupo de discusión, podemos sostener una evaluación positiva tanto de la participación, como de la forma de trabajo grupal propuesta en la cátedra.

En el sistema “ad hoc”, en comparación y diferenciación con otras experiencias educativas previas y actuales tradicionales, los alumnos destacaron la multiplicidad de acciones de construcción del sistema conceptual, la toma de conciencia del aprendizaje así como la comprensión de la experiencia como proceso distribuido en el tiempo que posibilita la construcción de nuevas versiones del texto .

El trabajo grupal se ponderó como espacio productivo que permitió distribuir la actividad cognitiva y metacognitiva, así como facilitar y consolidar el proceso de interiorización. De esta manera se estableció una marca diferencial respecto de otras propuestas que no anclan en el intercambio situado.

Los alumnos alcanzaron un análisis metacognitivo acerca de la distancia epistémica entre sus conocimientos previos y la propuesta del sistema de actividad y también del control sobre la propia actividad de pensar. Aparecieron estrategias

metacognitivas en la diferenciación sobre cómo estudiar según el tipo de evaluación y en relación con esto, los alumnos han tomado conciencia del desarrollo de habilidades para recuperar los conocimientos previos e identificar las “trampas” en los exámenes, lo que relacionaron con la construcción de esquemas conceptuales diferentes en cada teoría estudiada.

En concordancia con esto hemos observado en el análisis de las evaluaciones del segundo parcial, que los alumnos del sistema ad hoc utilizaron muchos más conceptos específicos nucleares que los del sistema tradicional, revelando una conciencia más clara de los sistemas conceptuales de cada teoría.

Los alumnos valoran la posición del docente en el sistema ad hoc, como un guía para discriminar las ideas principales y poder integrar los conceptos.

La valoración positiva de la propuesta de trabajo del sistema ad hoc permite pensar que los alumnos podrían generalizar y recontextualizar las estrategias desarrolladas en otras materias.

BIBLIOGRAFÍA

Carlino, P.: (2002) “Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué” en *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Cole, M. (1999) *Psicología cultural* Madrid, Ed. Morata.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida” en Salomon, G. (comp) *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu. Buenos Aires.

Engeström, Y. (1987): Learning by expanding; An activity theoretical approach to developmental research, Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1992) “Activity theory and individual and social transformation” en Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory* Cambridge, University press.

Engeström, Y. (2001): “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica”. En *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Amorrortu. Bs.As.

Engeström, Y., 1994. *Training for change*. Geneva: ILO.

- Engeström, Y., Brown, K., Engeström, R. y Koistinen, K. (1990) “Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad”, en Middleton, E. y Edwards, D. *Memoria compartida* Ed. Grijalbo. Mexico (1988)
- Ferreiro E. (1999) *Vigencia de Jean Piaget.: “Aplicar, replicar, recrear”*. México, Siglo XXI.
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Fundación Paidea Galiza - Morata.
- García, R. (1989) “Dialéctica de la integración en la investigación interdisciplinaria” Publicación de las III y IV Jornadas de Atención Primaria de la Salud y I de Medicina social, Buenos Aires, Argentina.
- García, R. (1991) *La investigación interdisciplinaria de los sistemas complejos*. Ed. ORR, Julian (1990) “Compartiendo el conocimiento, celebrando la identidad: memoria comunitaria en la cultura de un servicio de posventa”, en Middleton, E. y Edwards, D. *Memoria compartida* Ed. Grijalbo. Mexico (1988)
- Kornblit, A. (2004) *Metodología cualitativa: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos.
- Lave, J.: *La cognición en la práctica..* Barcelona: Paidós. 2001.
- Leontiev, A. (1959) *El desarrollo del psiquismo* Ed. Akal, España.
- Leontiev, A.(1980) “Una contribución a la teoría del desarrollo del psiquismo infantil” en *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ed. Icone, Sao Paulo, Brasil. Octava edición. (2003)
- Leontiev, A.(1984) *Actividad, conciencia y personalidad* Ed. Cártago, México.
- Miettinen, R. (1992) “Trascendiendo el aprendizaje escolar tradicional: el trabajo de los maestros y las redes de aprendizaje” en Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory* Cambridge, University press.
- Milian, M. y Camps, A. (2002): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Monereo, C. (Comp.): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona, Casals. 1991.
- Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A.: *Aprender y Enseñar Ciencia*. Edit. Morata. Madrid. 1998.
- Resnik, L. y Klopfer, L.: *Currículum y cognición*. Edit. Aique. Buenos Aires. 2002.

Vigotsky, L.: (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Crítica.

Vigotsky, L.: *Obras Escogidas*. Aprendizaje Visor. Madrid. 1991.