



ISBN: 978-607-02-0835-5

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iiue.unam.mx/libros

Graciela Pérez (2011)

“Las implicaciones del postulado de la UNESCO “aprender
a aprender” como uno de los pilares de la educación y su
relación con el pensamiento crítico”

en *Pensamiento crítico en educación*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 289-306.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

LAS IMPLICACIONES DEL POSTULADO DE LA UNESCO
“APRENDER A APRENDER” COMO UNO DE LOS PILARES DE LA
EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL PENSAMIENTO CRÍTICO

*Graciela Pérez**

En este trabajo se analizan las implicaciones que tiene el postulado de “aprender a aprender” en el proceso del aprendizaje y del desarrollo de aptitudes para la investigación y su relación con la formación del pensamiento crítico. Tiene por objeto compartir el análisis y la reflexión, realizados por la que suscribe, sobre la experiencia obtenida a lo largo de más de veinte años de docencia en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Esta experiencia se ha venido transformando tanto por las reflexiones realizadas sobre la práctica docente como por el trabajo de formación docente realizado y por las aportaciones de los alumnos de la asignatura de psicología social.

Esta asignatura forma parte del Plan de estudios de la licenciatura de Pedagogía y tiene una duración de dos semestres. La forma en que se impartió los tres primeros años era la misma que usaban, y siguen usando, la mayoría de docentes: la base era la exposición. Estudiaba el tema correspondiente, lo organizaba y lo exponía. Los alumnos escuchaban. En ocasiones había preguntas pero, en su mayoría, eran planteadas para aclarar lo explicado, no para hacer un análisis, o una reflexión o una crítica de lo expuesto, mucho menos para transformarlo. Lo mismo sucedía con la bibliografía que se proporcionaba, más bien era para confirmar las exposiciones, no para enriquecerlas o manifestar puntos de vista diferentes. Era muy claro que lo que se conseguía con esta forma de docencia era transmitir lo que el docente lograba comprender e interpretar de los libros que estudiaba

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

para preparar la clase. Y lo que sucedía era que los alumnos, al poco tiempo, tomaban una actitud pasiva, que consistía en escuchar y tomar notas. Parecía como si más bien se obtuviera un proceso de “domesticación”, como decía Freire, que no era lo que se pretendía. “La educación sistemática para la domesticación se caracteriza por ser un acto de transferencia de conocimiento en el cual el educador transfiere su sed de saber a los educandos que, pasivos, reciben el saber” (Paulo Freire, 1971). Los alumnos pocas veces leían textos adicionales y tampoco reflexionaban o cuestionaban algo, a pesar de que se les pedía que participaran con preguntas o con otras ideas que hubieran encontrado en algún material diferente que hubieran analizado. Este resultado no era satisfactorio; sin embargo, no estaba claro qué era lo que perseguía.

Después de un trabajo analítico con otros docentes fue integrándose y clarificándose la intencionalidad de la docencia que ayudó a tomar una postura teórica y metodológica a la que esto escribe. Además, los conceptos sobre concientización, aprendizaje significativo, pensamiento crítico, aprendizaje para la vida y durante la vida, el libro de Edgar Faure, *Aprender a ser*, con los tres postulados propuestos y el proyecto del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM constituyeron el marco principal de referencia para hacer un análisis crítico de mi práctica docente y hacer transformaciones que me ayudaran a acercarme a lo que buscaba lograr como docente.

El postulado “aprender a aprender” se derivó del informe que, sobre la educación, Edgar Faure y colaboradores elaboraron para la UNESCO en 1972. Este informe revolucionó los conceptos, fundamentos y las prácticas educativas prevalentes hasta los años setenta del siglo pasado. La educación que ofrecían las instituciones educativas, en ese entonces y todavía ahora, en gran medida, priorizaba la enseñanza sobre el aprendizaje. Importaban más la práctica de la enseñanza y el docente que el aprendizaje y el alumno. Las instituciones educativas se preocupaban más por cuidar la información que la formación de los alumnos como personas. La educación se había ganado el calificativo de “enciclopedista”. Poco se hacía para propiciar que el estudiante desarrollara habilidades y actitudes propias de la investigación a fin de que alcanzara

a construir sus propias formas para aprender de manera autónoma y permanente, y mucho menos el desarrollo del pensamiento crítico, porque el objetivo no era ése, sino lograr que los alumnos adquirieran “mucho información”.

Las consecuencias de este tipo de educación no sólo tienen que ver con la información que los alumnos pueden adquirir, sino con la forma en que la adquieren. El aprendizaje de las formas es más fuerte y duradero que los datos y la información porque va conformando las estructuras de personalidad con las que se conducirá la persona en los diferentes ámbitos sociales. El aprendizaje, en este marco, se relaciona con la fórmula causa-efecto, en la cual pareciera que si un maestro dice algo bien expresado, el alumno lo aprenderá; está alejado del concepto de aprendizaje como proceso histórico y social, y como proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. También está alejado del proceso de formación del sujeto y de que la persona aprende por las interrelaciones sociales que establece no sólo con el profesor, sino con el grupo, y no sólo en el aula, sino durante su vida.

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos “otros” son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula (Díaz Barriga y Hernández 1998).

El proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la forma “enciclopedista”, puede equipararse con el proceso de comunicación en un solo sentido: “el decir” del maestro y el “escuchar” del alumno. Detrás está la idea de que el alumno no lleva a cabo proceso alguno de elaboración de esos mensajes, se asume que si hay enseñanza, entendida como emisión de mensajes, entonces hay aprendizaje, entendido como recepción, memorización y reproducción de esos mensajes; el alumno puede retenerlos y reproducirlos. El papel del alumno en este concepto es de receptor. No asume una actitud analítica y crítica de la información. Lo que dicen los maestros y

los libros es lo único verdadero. Lo aprendido debe ser “bien aprendido y para siempre”.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación es más bien informar alumnos; mientras más informados, mejor, por lo que los programas de estudios están “cargados de información.” No se plantea la formación y el desarrollo de habilidades y actitudes para aprender de manera permanente. La ciencia es la ciencia y no se cuestiona; las explicaciones ofrecidas tienen “larga duración”, no es posible ni necesario dudar de lo que los científicos dicen que han descubierto. Entonces, basta únicamente con que los profesores estudien y conozcan lo que los científicos plantean y lo transmitan a sus alumnos, y que los alumnos escuchen a los profesores o lean a los científicos, y tendrán el conocimiento.

En esta forma de educación lo que se requiere es una persona que posea información y la exponga a otro u otros que la escuchen y la guarden en su memoria para ocuparla en cuanto la necesiten. No se busca propiciar procesos para formar sujetos que tomen conciencia de que el ser humano está permanentemente en disposición para aprender y que por tanto requiere condiciones, habilidades y actitudes que le permitan ser analítico, reflexivo, crítico y comprometido con la información que recibe, y que esté en el proceso constante de construcción y reconstrucción del conocimiento y responsable de su propio aprendizaje. De acuerdo con Rogoff y Gardner (1984):

el mecanismo central a través del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos es lo que llama la transferencia de responsabilidad, que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita en un inicio casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

A pesar de los estudios y avances que se tienen sobre la educación en general, y sobre la enseñanza y el aprendizaje en particular, las instituciones educativas, por su parte, organizan los currículos o planes de estudio para que los alumnos obtengan cada vez más información y los profesores, en su

gran mayoría, continúan con conceptos limitados sobre la educación, como los que ya se comentaron, y con ellos realizan sus prácticas educativas.

Cuando los profesores se conducen con estos conceptos, desconocen que los alumnos transfieren tanto la información adquirida como las formas de adquirirla a otros ámbitos de su vida. No se dan cuenta de o no se detienen a reflexionar en que sus prácticas educativas tienen implicaciones de la mayor importancia porque repercuten en la forma de ser y actuar de los alumnos, pero no sólo en el aula, sino en su vida. Una de las implicaciones más importantes de estos conceptos y prácticas es que los alumnos se convierten en dependientes, en principio de los profesores y posteriormente de las demás personas con quienes se relacionan. Con el tiempo se acostumbran a esperar que los profesores les lleven la información; no se preocupan por preguntarse qué sucede a su alrededor y menos qué sucede más allá de su mundo cercano. Se forman sujetos que son incapaces de detectar por sí mismos los problemas a los cuales se enfrentan, porque están acostumbrados a que se los señalen y no están en posibilidad de buscar soluciones porque lo que han aprendido es a repetir la información que se les proporciona, no a buscar o construir soluciones por sí mismos. Tampoco se preocupan por buscar más información de la que se les ha otorgado. Aprenden a conformarse con las explicaciones de los profesores y a pensar que es suficiente. Pocos alumnos toman la iniciativa de buscar más información y piensan en obtener más elementos para conocer su realidad, para encontrar explicaciones y para buscar o construir soluciones; esto no es lo común, porque la forma en que se les ha enseñado se ha caracterizado por "darles el conocimiento digerido", no por propiciar las condiciones para que ellos aprendan. Los alumnos no necesitan preguntarse más allá y pasar los límites de lo que se les informa. Lo que han aprendido es a tener una actitud pasiva y receptiva que les hace pensar que no es preciso tener más que la información recibida. Aprender a buscar lo fácil.

Como se comentó antes, esta forma de educación no sólo crea dependencia con el profesor y con la información, sino que propicia aprendizajes que van conformando la identidad

pasiva de los sujetos, que puede convertirse en una forma de ser. Por otra parte, esta forma de educación también limita el pensamiento de los alumnos, porque como nada más escuchan las informaciones de los profesores no han aprendido realmente a escuchar ni a estar abiertos a recibir comentarios o explicaciones de otras personas, ya que esto los confundiría o los haría dudar y no están preparados para salir de la duda, porque para ello tendrían que analizar las diferentes informaciones adquiridas sobre un mismo punto y hacerse su propio juicio. Esto también provocaría inseguridad, pues quedaría la responsabilidad en ellos de tomar decisiones y de decir la última palabra sobre la información adquirida sin esperar a obtenerla del profesor, pero tampoco están preparados para esto. Esta forma tradicional de enseñar no propicia el desarrollo de habilidades de análisis, síntesis y tampoco el proceso de construcción y reconstrucción autónoma del conocimiento que implica la idea de aprender para la vida y durante toda la vida.

La postura educativa y el propósito que se busca es propiciar que los alumnos “aprendan a aprender”, porque éste es un postulado que permite desarrollar el pensamiento crítico para lograr una vida libre y comprometida consigo mismo y con los demás. “La finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1988). Como señalan Díaz Barriga y Henández Rojas (1998):

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es el de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones.

Esta posición implica que los alumnos desarrollen actitudes y habilidades que les sirvan para investigar y por tanto para aprender siempre, porque el conocimiento convertido en información y contenidos escolares puede ser adquirido por sí mismos. Entonces, lo que se pretende no es que los alumnos solamente “escuchen” datos e informaciones, sino que piensen y reflexionen en lo que escuchan o en lo que leen, además que lo analicen y cuestionen, porque al tener una actitud de reflexión y análisis podrán aprender a ser críticos, a desarrollar el pensamiento crítico. Se busca que los alumnos tomen conciencia de sí mismos, de lo que aprenden y de la relación entre lo que aprenden y su realidad. “Si los hombres no fueran capaces de *tomar conciencia de*, no habría *concientización*” (Freire, 1971).

Por otra parte, la expectativa es que, como profesionistas en formación, tomen conciencia de que el avance del conocimiento es cada vez más rápido y los cambios se producen en lapsos cada vez más cortos. Lo que se postula como el conocimiento último y verdadero en poco tiempo pierde vigencia. Se necesita cambiar de actitud frente al conocimiento, cambiar la actitud pasiva y reproductiva o repetitiva por una actitud analítica, crítica, creativa, productora y transformadora.

El reto para los docentes es propiciar cambios de actitud y desarrollo de habilidades; propiciar condiciones para que los alumnos sean capaces de conocer y explicar su realidad a fin de detectar los problemas que enfrentan, comprenderlos y resolverlos en un proceso de transformación. Parte del reto es cambiar algunas ideas que todavía se tienen y que se evidencian en expresiones como las siguientes: “basta con que el profesor exponga algo con claridad y el alumno escuche con atención para que haya aprendizaje”; “lo que dice el profesor es la verdad y lo será para siempre”. Se espera lograr que los alumnos piensen algo parecido a “lo que me dice el profesor puede ser cierto, pero vamos a buscar que más hay”; “las explicaciones del profesor son correctas, por ahora, pero pronto pueden cambiar”; “vamos a comentarle al profesor lo que encontramos en otros libros”.

Otro reto es utilizar los contenidos de los programas de estudio como medios para que los alumnos aprendan o desarrollen, de manera permanente, algunas herramientas intelectuales,

como buscar más información; leer analítica y críticamente; expresar lo que piensan y lo que sienten; fundamentar sus ideas y sus puntos de vista; observar; reflexionar sobre lo que se escucha y lo que se observa; detectar y plantear problemas; buscar soluciones; plantear preguntas; integrar respuestas; poner a discusión lo que piensan; relacionar los nuevos aprendizajes con los anteriores y con su vida diaria.

El postulado de aprender a aprender implica considerar el aprendizaje como un proceso durante el cual el alumno que recibe información la interpreta, la analiza, la complementa con otra información, la reconstruye de acuerdo con sus experiencias, la relaciona con la realidad y la usa para interpretarla y actuar. Implica enseñar a los alumnos a analizar, reflexionar, cuestionar y ampliar los mensajes que reciben de los profesores durante los procesos de enseñanza, porque cuando éstos los organizan para ofrecerlos en una exposición, también los analizan, los interpretan y los ordenan de acuerdo con su forma de pensar. En ese sentido, también pueden ser matizados y distorsionados o cuando menos interpretados y emitidos según sus experiencias y formas de pensar. Por ello, el aprendizaje requiere procesos de reflexión, análisis, ampliación de la información, discusión de ésta para que los alumnos, que son quienes reciben la información, tengan la posibilidad de decidir qué y cómo aprenderlos; decisión que conduce a la responsabilidad de la propia construcción del conocimiento.

“En las escuelas del futuro, el maestro será demasiado importante como para limitarse a estar presente y enseñar”, dice Louis Gerstner en la obra en la que recopila las experiencias educativas más innovadoras para preparar a los alumnos del siglo XXI en Estados Unidos, y añade: “si queremos éxito en el siglo XXI, debemos cambiar lo que enseñamos, el modo de enseñar y lo que esperamos de los alumnos” (Gerstner, 1996). Este postulado está íntimamente relacionado con la formación del pensamiento crítico, porque sólo alguien habituado a reflexionar sobre lo que aprende y sobre cómo lo aprende puede cuestionarlo y transformarlo. La formación del pensamiento crítico implica propiciar cambios en diversos ámbitos de la educación, pero sobre todo en el profesor y en los alumnos, que son los sujetos involucrados directamente

en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, este postulado de "aprender a aprender" implica un cambio radical respecto a la época "enciclopedista" de la educación. Recupera la idea de que el sujeto y su mundo están en permanente cambio y que el sujeto es capaz de interesarse por captar, explicar, conocer, aprehender su mundo, su historia y a sí mismo y, por tanto, de que también es capaz de aprender de manera permanente.

Recupera igualmente la capacidad que tiene el sujeto de descubrirse a sí mismo y de descubrir su mundo; de sorprenderse con lo que descubre, de su capacidad de reflexionar, relacionar, construir y reconstruir sus explicaciones sobre sí mismo, sobre su cultura, sobre su historia, sobre su medio ambiente y sobre su entorno. Se hace hincapié en la idea de *recuperar* porque la visión enciclopedista de la educación lleva a entender al ser humano sujeto a verdades terminadas sobre sí mismo y sobre su mundo, y propicia actitudes dogmáticas e inflexibles, contrarias a los conceptos de aprendizaje permanente y de pensamiento crítico.

La idea de aprender a aprender y de pensamiento crítico implica también una actitud frente al aprendizaje; es decir, tener conciencia de que los sujetos aprenden siempre, no importa el lugar ni el momento; el sujeto es capaz de aprender permanentemente de las relaciones que establece, siempre y en cualquier lugar. Aprender a aprender supone también tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos y procedimientos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces que cada uno de los sujetos tiene para aprender. Aprender a aprender significa encontrar la manera de analizar, entender y transformar la información que se recibe del exterior para comprender la realidad y tener conciencia de que es necesario y, de hecho, se está en continuo aprendizaje, porque la realidad está en constante cambio. Lo que nos corresponde a los que estamos en la educación es orientar a los alumnos a entender que es indispensable construir su propia manera de aprender. Aprender a aprender es un proceso superior que consiste en darse cuenta de lo que uno aprende y cómo lo aprende. Conlleva controlar el aprendizaje propio. Es descubrir, crear, inventar, un método personal de construcción y reconstrucción del conocimiento; es adquirir

las estrategias y habilidades de pensamiento que permiten relacionar los conocimientos nuevos con los previos a manera de poder construir uno nuevo y propio. En este sentido, una de las cosas más importantes en el proceso de aprender a aprender es plantearse preguntas; es decir, cuestionar la realidad, hacerse de información pertinente y oportuna; desarrollar la capacidad reflexiva y analítica para construir respuestas también pertinentes y oportunas. “No podemos saber todo, pero sí dónde encontrarlo, ése es el gran tesoro: aprender a aprender”, dice Jorge Membrillo Hernández, investigador del Instituto de Biomédicas de la UNAM. “Lo importante es tener preguntas que contestar.”

La experiencia que se expone enseguida tiene el propósito de poner a discusión de los lectores una forma de propiciar el aprendizaje que fue construyéndose con el tiempo y que tiene como propósito formar, además de informar. No se pretende que sea tomada como modelo o como “El” ejemplo por seguir, sino como una vivencia que sirva para el análisis, la reflexión y la crítica de los lectores que también desarrollan la práctica de la docencia.

“APRENDER A APRENDER” EN UNA CLASE

La asignatura: psicología social. Licenciatura en Pedagogía. Facultad: Filosofía y Letras, UNAM. Intención: propiciar que los alumnos, por medio del contenido de la psicología social, aprendan a aprender y desarrollen el pensamiento crítico. La mayoría de los alumnos, en sus evaluaciones finales y en los comentarios hechos pasado el tiempo, expresan que han vivido una experiencia que les ha permitido conocer cómo aprenden; hacer conciencia de que el proceso de aprendizaje va paralelo a la vida; que lo importante es crear su propia manera de aprender; que la responsabilidad de aprender es sólo de uno mismo; que es necesario reflexionar siempre sobre lo que se hace para intentar mejorar; que están desarrollando el pensamiento crítico y que han logrado aprender a aprender. De ahí el interés por compartir esta comunicación.

La materia se imparte en el 5° semestre, tres veces por semana (dos horas los lunes, dos horas los miércoles y una

hora los viernes). En la primera sesión se propicia que los asistentes se conozcan un poco como personas. Posteriormente, se les solicita que, por escrito, respondan a preguntas como las siguientes: 1) ¿a qué se dedican, además de estudiar la licenciatura en pedagogía?, 2) ¿por qué eligieron esta carrera?, 3) ¿qué les gusta y qué les disgusta de la carrera?, 4) ¿qué proponen para que mejore?, 5) ¿qué conocen sobre psicología social?, 6) ¿qué autores conocen que traten sobre psicología social y cuáles son sus principales postulados?, ¿para qué creen que les sirva la psicología social?, 7) ¿qué esperan lograr durante el curso?, 8) ¿qué esperan que no suceda durante el curso?, 9) nombre y 10) edad. Estas preguntas tienen el propósito de conocer algo de lo que piensan los alumnos, cómo se expresan, cuáles son las ideas que tienen sobre la asignatura y cuáles son sus expectativas.

Después, se explica en qué consiste la propuesta de trabajo, así como la forma de evaluar. Se pide a los alumnos que si hay algo que quieran proponer lo hagan durante las tres primeras sesiones para que todos puedan discutirlo y, en su caso, aprobarlo. Ha habido algunas propuestas, sobre todo, de incluir bibliografía y películas para su análisis.

El curso pretende generar el análisis y la reflexión de las propuestas de diversos estudiosos del campo de la psicología social, y se lleva a cabo con la participación activa y permanente de los alumnos. Las actividades principales son lectura, análisis de textos (los que son proporcionados como bibliografía y los que buscan los alumnos) y la discusión de éstos, así como el planteamiento de preguntas sobre los textos, la detección de las diferencias y similitudes, y las posibles relaciones existentes entre lo expuesto por los autores. También se plantean situaciones problemáticas para su análisis y propuestas de solución por parte de los alumnos; preguntas sobre los temas de la asignatura para propiciar el análisis y la reflexión sobre ellos y se pide que los alumnos sugieran preguntas, problemas o casos. Asimismo, se favorece el análisis de casos y películas al utilizar la información y el conocimiento que se va generando en el grupo. Se requiere tanto el trabajo individual como el de equipos, en el aula y fuera de ella.

El papel del docente es dar explicaciones sobre los trabajos individuales y grupales, complementar la información que

los alumnos recaban, ofrecer fuentes de información en las cuales los alumnos tengan acceso a los datos que requieran y dar seguimiento a la construcción del conocimiento que tanto individualmente como en equipos de trabajo se va logrando, ofrecer mayor información, evitar confusiones aunque sin evitar la duda que exige la búsqueda de más y diversas fuentes de información.

El curso se divide en varias etapas: en la primera los alumnos adquieren información sobre el campo de la psicología social, historia y evolución del campo, conceptos, explicaciones teóricas, corrientes y perspectivas teóricas, autores, modelos explicativos, métodos de análisis, técnicas de análisis y de intervención. Esta información se obtiene de dos fuentes: principalmente de la lectura analítica sobre la producción de diferentes investigadores y de la que suscribe. Se les solicita que revisen la bibliografía que se ofrece en el programa de estudio y la que ellos encuentren mediante búsquedas bibliográficas (libros, revistas, tesis, artículos electrónicos, etc.). Se pide que todos lean tanto la bibliografía del programa como otra que ellos se alleguen, la analicen y construyan respuestas, por escrito, a las siguientes preguntas, de manera individual o en equipos (de no más de tres personas), para que después puedan discutirse en clase: ¿cuál es el objeto de estudio de la psicología social?, ¿desde cuándo existe y cómo ha evolucionado?, ¿quiénes son sus principales exponentes?, ¿qué tipo de investigaciones han hecho?, ¿en qué países han aparecido estos estudiosos y en qué contextos históricos?, ¿cuáles son sus planteamientos?, ¿en qué coinciden?, ¿en qué se asemejan?, ¿en qué difieren?, ¿qué relación tienen con lo que ellos (los alumnos) han aprendido durante los semestres anteriores?, ¿qué conocían ya de esto?, ¿qué desconocían?, ¿qué descubren que comprenden o qué conocimiento profundizan?, ¿qué otras preguntas les surgen al ir analizando la información? Después de comprender lo que los autores proponen, analicen ¿en qué están de acuerdo y por qué?, ¿en que no están de acuerdo y por qué?

En cada sesión se discuten las respuestas de los equipos, hasta llegar a construir un conocimiento que todo el grupo comprende y del cual se generan preguntas nuevas que se van anotando en el pizarrón y que dan lugar a nuevas búsquedas

o construcción de respuestas. En esta primera etapa en lo que se apoya a los alumnos es principalmente en el trabajo de discusión en clase, en la construcción que el grupo hace del conocimiento. Cuando se detectan confusiones se señalan para que el grupo intente aclararlas. Si el grupo no puede salir de ellas, ofrece explicaciones o fuentes de información que permiten a los alumnos contar con elementos para ampliar el conocimiento, aclarar dudas y también profundizar en la parte del conocimiento que se está construyendo. Lo importante en esta etapa es que los estudiantes se ven forzados a leer de manera analítica y crítica, y también a buscar información que les ayude a reflexionar tanto para estar en posibilidad de responder preguntas que se les hacen como para plantearse preguntas propias y nuevas para las cuales también necesitan encontrar respuestas. No sólo se propician, de manera intencional y planeada, procesos de memorización analítica de la información, sino que se fomenta un proceso de aprendizaje comprensivo de la información, de formas de búsqueda y de organización del conocimiento. Así, se facilita tanto el aprendizaje individual como el aprendizaje colectivo por el trabajo grupal que tiene que realizarse. Cabe comentar lo que señala César Coll (1988) sobre la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas y que es

promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

La segunda etapa, como las siguientes, no responde a un tiempo determinado, sino que depende del ritmo de búsqueda de información y de lectura analítica y crítica, tanto individual como grupal. Se organizan los temas y los autores que todos tienen que estudiar según el acuerdo tomado al inicio del curso y se comparten o socializan fuentes de información que los alumnos por sí mismos han encontrado. Se trata de que

los equipos, después de analizar y discutir el contenido de las lecturas, elaboren preguntas que les vayan inspirando tales análisis y construyan respuestas, no puntuales ni repeticiones de lo expresado por los autores, sino con una elaboración propia que surja de la comprensión y discusión y que permita un desarrollo o un tratamiento de los temas importantes de la psicología social. Esto se lleva a cabo con el fin de que las preguntas sean planteadas durante la clase y que los equipos traten de contestarlas, no exactamente, sino procurando el desarrollo y la construcción del conocimiento de los temas con la participación de todo el grupo y también con la ayuda, en caso de que sea necesaria, del docente. En esta etapa se les pide que describan por escrito qué pasos siguieron para construir el conocimiento que hasta el momento han integrado. Los equipos se responsabilizan de organizar, documentar y compartir las fuentes de información que han encontrado durante el curso, así como de socializar la forma en que buscaron, encontraron e integraron la información y los lugares en donde esto sucedió. En cada trabajo realizado, tanto de manera individual como en equipo así como dentro y fuera del aula, se pide a los alumnos que reflexionen sobre su trabajo y el de los compañeros, y que comenten entre sí (sobre todo en los pequeños equipos y si es posible en las sesiones del grupo completo) y escriban sobre el proceso que siguieron y sobre los logros y desaciertos que alcanzaron, así como las razones de éstos; asimismo, que comenten cómo pueden aprovechar aquellas condiciones que los llevaron a lograr lo que se habían propuesto y a evitar aquellas que los habían conducido a tener desaciertos para poder mejorar tanto los aprendizajes como las formas de aprender.

Los alumnos, en esta etapa, van logrando una mejor búsqueda de información porque ya utilizan criterios de selección, un mejor trabajo de análisis, de reflexión y de integración del conocimiento, un planteamiento de preguntas y detección de problemas más profundos, lo que los va llevando al logro de un aprendizaje cada vez más autónomo, además de que se van dando cuenta, también, de la forma en la que lo están logrando. Cabe considerar que es necesario estar atentos a las necesidades del grupo en el manejo de la información, en la aclaración de dudas y confusiones; a ayudar en el tra-

bajo grupal para que los integrantes de los pequeños grupos —y en el momento del trabajo de grupo total— expresen con libertad, claridad y fundamento sus ideas y se propicie la discusión que lleva a la construcción del conocimiento. También es necesario estar atentos en colaborar a que los alumnos hagan las relaciones pertinentes para la construcción del conocimiento y superar la parcialización de éste. Sólo de esta manera el aprendizaje llega a ser significativo. “Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos o cognitiva” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998).

En la tercera etapa, además de continuar integrando el conocimiento de la asignatura, se realizan ejercicios en los que los alumnos empiezan a aplicar el conocimiento construido para analizar aspectos de sus relaciones sociales que el estudio de la psicología social les permite, como por ejemplo, ¿de qué grupos forman parte?, ¿qué buscan al pertenecer a diferentes grupos sociales?, ¿qué tipo de relaciones establecen en cada uno de los grupos a los cuales pertenecen?, ¿qué tipo de actitudes tienen cuando participan en un grupo y cuando participan en otro?, ¿qué papel juega cada uno ellos en los diferentes grupos?, ¿qué actitudes presentan en los diferentes grupos y por qué?, ¿en qué etapa de su vida pertenecieron a qué tipo de grupos?, ¿en el momento actual qué les hace pertenecer a un grupo o a otro?, etc. Se empiezan a analizar casos simples, en los cuales se pueden emplear los conceptos y los planteamientos teóricos y metodológicos de diferentes autores estudiados.

En la cuarta etapa, se continúa profundizando en el análisis teórico y metodológico de la psicología social, y se examinan casos que se presentan generalmente por medio de películas. Se trata de hacer observaciones e intentar señalamientos, detectar comportamientos grupales, procurar explicaciones, a manera de hipótesis, sobre los casos que se observan en las películas, aplicando los conocimientos integrados durante el curso.

En la quinta etapa, que es la última y que corresponde casi al final del curso, se les pide a los alumnos (como se ex-

plicó al principio del curso) que dispongan de una sesión de aproximadamente tres horas, traigan consigo las preguntas planteadas durante el curso, y los materiales de lectura, documentos elaborados por ellos, ya sea de manera individual o colectiva, y el total de los materiales que les pudieran servir de consulta. Se les pide que entre todos elijan diez preguntas de las que se han planteado, analizado y respondido durante el curso y un caso sencillo por analizar, en el cual utilizarán los principales elementos conceptuales y metodológicos vistos durante el mismo.

La indicación es contestar tanto las diez preguntas que en ese momento se han elegido como las diez planteadas en la primera sesión, haciendo los ajustes correspondientes; por ejemplo, en donde se les preguntó qué esperan lograr durante el curso, respondan diciendo qué han logrado y por qué, y qué no y por qué, etc. La recomendación es que las respuestas no deben ser específicas ni copiadas de las que originalmente se dieron, sino que tienen que tener algo nuevo en cuanto al contenido y a la forma de desarrollar la respuesta: a manera de exposición de temas o de elaboración de un ensayo. Para contestar pueden organizarse individualmente o en equipos (no mayores de tres personas) y pueden utilizar todos los materiales que para ese momento son fuentes de información.

Para establecer la calificación que se pide administrativamente en las instituciones educativas, en este caso en el Colegio de Pedagogía, se les solicita que cada uno de los alumnos diga qué calificación se merece y la fundamente tomando en cuenta los aprendizajes logrados; trabajo individual realizado; participación en los equipos de trabajo; participación en las lecturas analíticas, planteamiento de preguntas y construcción de respuestas; relaciones de los aprendizajes nuevos con los anteriores; aportaciones en los equipos pequeños, y en las sesiones con el grupo en general, y en el desarrollo de formas diferentes de buscar, analizar, cuestionar y aprender la información. Asimismo, se les pide que digan qué calificación le pondrían a cada uno de sus compañeros de equipo y la fundamenten con los mismos criterios que tomaron en cuenta para emitir su propia calificación. Esta última etapa es muy importante porque es propicia para integrar y consolidar el conocimiento que se ha venido construyendo durante

todo el curso y permite mayor conciencia de las formas de trabajo intelectual que los alumnos han logrado aprender y del desarrollo de las capacidades de crítica y autocrítica. La evaluación es una actividad muy compleja, "porque dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, etc." (Rosales, 1990). Podríamos decir aquella frase que Albert Einstein escribió en una de las paredes de su estudio "no todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta" (Santos, 1993).

En esta presentación se exponen sólo los principales momentos de una experiencia que ha buscado formar más que informar y propiciar el desarrollo del pensamiento crítico. Formar para lo que el ser humano tiene como parte de su esencia: aprender a aprender para lograr el aprendizaje permanente.

De acuerdo con el seguimiento que se ha dado a la labor con los alumnos y a sus respuestas a las preguntas que durante el curso se les plantearon, ha sido una experiencia de mucho trabajo pero que les ha sido muy provechosa. Según las respuestas que proporcionaron al término de sus estudios de licenciatura, esta experiencia les ha sido significativa y útil en toda su vida escolar, y quienes han continuado comunicándose después de algunos años de estar en el campo laboral han expresado que les ha dado aprendizajes muy importantes y útiles para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- AYUSTE, Ana *et al.* (1998), *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, PAO (Biblioteca de Aula, 129).
- COLL, César (1990), "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo", en C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós Educador.
- _____ (1988), *Psicología y currículo*, Barcelona, Laia.
- COLL, César y R. Colomina (1990), "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en C. Coll, J. Palacios y A.

- Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza.
- DÍAZ Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.
- FREIRE, Paulo (1996), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- (1995), *Pedagogía del oprimido*, 10ª ed., México, Siglo XXI.
- (1984), *Tendencias de la educación de adultos*, México, Siglo XXI.
- (1971), *La educación como práctica de la libertad*, 27ª. ed, México, Siglo XXI.
- GERSTNER, L. V. (1996), *Reinventando la educación*, Barcelona, Paidós.
- MORIN, Edgar (1999), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1999), *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PERRENAUD, Philippe (1984), *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata.
- ROGOFF y Gardner (1984), "Adult assistance of children's learning", en T. Raphael (ed.), *The contexts of school-based literacy*, Nueva York, Random House.
- ROSALES, C. (1990), *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea.
- SANTOS, M. A. (1993), "Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad", en *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe.
- SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- STERNBERG, Robert J. y Louise Spear-Swerling (1998), *Enseñar a pensar*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- TINTO, Vincent, (1992), "El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, vol. 6, núm. 2, México, DGPEPA-UNAM/ANUIES.