



CAPÍTULO VI

LA INTERSUBJETIVIDAD COMO MEDIADORA EN LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE LOS COLECTIVOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

*Ana Sofía Gaviria Cano*¹⁶

*Angélica García Zapata*¹⁷

¹⁶Ana Sofía Gaviria Cano. Docente programa de psicología; investigadora del grupo de investigación comunicación, educación y cultura. Correo electrónico: ana.gaviria@ucp.edu.co

¹⁷Angélica García Zapata. Docente programa de psicología; investigadora del grupo de investigación comunicación, educación y cultura. Correo electrónico: angelica.garcia@ucp.edu.co

Resumen

Se presentan los resultados parciales de una investigación que tuvo como interrogante ¿cuáles son las creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativo que tienen docentes y estudiantes universitarios?; en tal sentido, estas creencias se abordan desde la experiencia que tienen los jóvenes universitarios frente al aprendizaje colaborativo en la estrategia pedagógica de colectivos de docentes y estudiantes, en la que se especifican las interacciones que se tejen y las atribuciones que se dan a la tarea y al rol que cada actor tiene en la relación. En la investigación se evidenció la necesidad de facilitar los procesos de aprendizaje desde el intercambio subjetivo, en el cual las creencias prescriben los procesos comunicativos, y por tanto, el tipo de interacciones que se dan en el proceso.

Palabras clave: intersubjetividad, enseñanza-aprendizaje, aprendizaje colaborativo, estrategia pedagógica, formación Universitaria.

Presentación

El objetivo es realizar una reflexión teórico-práctica, con respecto a los resultados encontrados sobre las creencias de docentes y estudiantes en relación con la tarea y el aprendizaje, en la experiencia pedagógica de los colectivos de docentes y estudiantes, propuesta y liderada en la Universidad Católica de Pereira.

La tesis principal que se pretende sostener es que el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por la intersubjetividad, en la cual juegan un papel esencial las creencias y la transacción de significados, que tienen lugar en las interacciones entre docentes-estudiantes y estudiantes-estudiantes, en la experiencia pedagógica de los colectivos.

Igualmente, se propone dar un insumo de retroalimentación y reflexión sobre la experiencia de los colectivos docentes, así como destacar el lugar de las interacciones entre los diferentes actores (docentes y estudiantes) en esta

propuesta pedagógica. Lo anterior, desde el reconocimiento del valor de la intersubjetividad, como mediadora y potenciadora del acto pedagógico.

Los colectivos de docentes y estudiantes son una estrategia metodológica de reflexión y práctica, que se constituye en uno de los escenarios fundamentales para hacer realidad la propuesta pedagógica de ser apoyo en la formación humana, ética y profesional, favoreciendo el desarrollo de la autonomía. A través de ellos, se posibilitan nuevos aprendizajes desde la investigación formativa, se favorece la interacción activa entre docentes y estudiantes, la problematización de los saberes, la consolidación de una cultura de la enseñanza compartida y el aprendizaje solidario (Universidad Católica de Pereira, 2003).

En la integración y consolidación del colectivo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), juegan un papel crucial ya que favorece una dinámica de aproximación más allá de la presencialidad y una inmediatez en la comunicación, además como herramienta de trabajo conjunta.

En este sentido, los colectivos, son una estrategia de aprendizaje colaborativo que permiten replantear la función “tradicional” del docente como transmisor de conocimientos, hacia la de un “maestro profesional reflexivo”, mediador y/o facilitador de aprendizajes autónomos; al tiempo que, el estudiante se reconoce como un sujeto activo y corresponsable de su formación y de la construcción de saberes.

Así las cosas, se considera que, el aprendizaje colaborativo es una metodología de aprendizaje activo que motiva a los estudiantes a la construcción de conocimiento desde la interacción con sus pares, ya sea dentro del aula o fuera de ella (presencialmente o de manera virtual a través de las TIC). Se concibe entonces como un sistema de organización que induce la influencia recíproca de los integrantes de un equipo y un proceso, facilitando el desarrollo de múltiples aprendizajes (González, García y Ramírez, 2015; Muñoz-Osuna, Arvayo, Villegas, González y Sosa, 2014)

Se ha demostrado que esta metodología favorece el desarrollo de habilidades como: intercambio de ideas sustentadas y argumentadas, contrastación de hipótesis, búsqueda planificada de información, desempeño de roles, evaluación de los aprendizajes y dificultades. A diferencia de otro tipo de metodologías, en el aprendizaje colaborativo se destacan los siguientes aspectos: noción de autoridad no jerarquizada, argumentación de los

puntos de vista de los implicados, responsabilidad compartida e información disponible (Galindo y Arango, 2009; Soto y Torres, 2016)

En coherencia con lo anterior, la metodología de trabajo colectivo es un escenario de enseñanza-aprendizaje que aporta a la transformación de los saberes y las prácticas del docente y del estudiante. En el caso del primero, puede lograrse el desarrollo de estrategias didácticas que incluyan: los objetivos que se pretenden alcanzar, la identificación de los saberes previos, la verificación de la comprensión de la tarea, las expectativas de los estudiantes frente a la tarea, el acuerdo e implementación de actividades comunes de evaluación entre docentes, y el diseño e implementación de escenarios de interacción que trasciendan la verificación del cumplimiento de la tarea desde elementos formales y avancen a la transacción de significados. En el caso del segundo, favorece: la problematización del conocimiento, la integración de saberes, el reconocimiento de la interdisciplinariedad, el desarrollo de competencias investigativas, el trabajo en equipo, y el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas.

De igual modo, lo que aquí se entiende por intersubjetividad, es el proceso comunicativo, de interacción en el que intervienen los aspectos cognitivos y sociales en los que si bien hay elementos canónicos, también hay procesos de apropiación y de sentido, que se particularizan y que requieren de un proceso de negociación o transacción. En este sentido, se asume la perspectiva de la intersubjetividad de la segunda persona, en la cual para el caso particular se asume que el conocimiento y los procesos de aprendizaje se dan gracias a las interacciones activas con los otros, mediante procesos de diálogo y participación activa (Reddy & Morris, 2004)

En consecuencia, se presentan los resultados a partir de la relación entre creencias e interacciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y cómo estos influyen en la forma como se realiza la tarea y se asume el aprendizaje; las relaciones aquí expuestas, se obtuvieron a través de un proceso investigativo de tipo cualitativo en el cual se realizaron grupos de discusión con estudiantes, entrevistas a docentes, guías de trabajo colectivo de V semestre de las diferentes carreras, revisión bibliográfica sobre las categorías y análisis de la información obtenida. Lo anterior explicita metodológicamente la forma en la cual se tomaron las opiniones tanto de los estudiantes, como de los docentes que hacen parte de la estrategia de colectivos en la Universidad Católica de Pereira.

Creencias e interacción en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La categoría de creencia es explicada desde la perspectiva de la teoría de la mente, enfatizando la función de la cognición en las interacciones que se dan entre docentes y estudiantes y entre los mismos estudiantes, a través de la metodología de colectivos. La teoría de la mente es entendida como las diferentes explicaciones y predicciones que un sujeto hace de las conductas de los otros y en función de sus estados mentales, específicamente creencias y deseos, están regulados por el conocimiento canónico producido por su cultura (Brunner, 1991; Reddy, 2008). En otras palabras, se tiene la concepción de un sujeto mentalista que es capaz de tener creencias sobre las creencias de otros, diferenciarlas de las propias y predecir las conductas de los otros con base en lo que les atribuye (Dennet 1987, citado en Rivière & Núñez, 2008).

Ahora bien, ¿cómo se explica esta condición? y ¿cuál es su importancia en la vida de los seres humanos? Desde la psicología, la teoría de la mente ha sido comprendida principalmente como una habilidad que aparece en la infancia entre los 4 y 5 años, como producto del desarrollo cognitivo (Rivière & Núñez, 2008 y Benavides & Roncancio, 2009). Si bien emerge en un momento determinado del desarrollo, esta habilidad acompaña al sujeto el resto de la vida e influye en las diferentes interacciones que se establecen, para el caso particular del estudio, en las interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que en las formas de relación se producen y/o se ponen en marcha creencias sobre los otros, el aprendizaje y la tarea.

La teoría de la mente ha sido explicada desde tres perspectivas. En primer lugar, se identifica la perspectiva de la tercera persona o también conocida como los teóricos de la teoría, la cual se caracteriza porque la teoría de la mente es entendida como un sistema conceptual que ordena y estructura el mundo mental de otros, y se compone de representaciones que se emplean para hacer inferencias (Rivière & Núñez, 2008).

De otro lado, se destaca la perspectiva de la primera persona o de simulación, la cual fue planteada por Harris (1999, citado en Rivière & Núñez, 2008) se diferencia de la anterior porque no considera la teoría de la mente como una actividad netamente teórica, sino que tiene en cuenta aspectos motivacionales, emocionales y prácticos. Aquí, la teoría de la mente se considera como la capacidad de ponerse imaginariamente en el papel del otro, con los pensamientos, deseos y creencias que él mismo tiene (Rivière & Núñez, 2008).

Menos tradicional e introduciendo nuevos elementos a las anteriores, se destaca la perspectiva de la segunda persona, la cual comparte con la anteriores la concepción de la teoría de la mente como la capacidad de atribuir estados mentales a otros, y predecir y explicar dicha conducta, a partir de estos estados mentales. No obstante, se diferencia en el papel que otorga a la cultura y el contexto en la construcción y emergencia de la teoría de la mente, dando relevancia a la interacción como el mecanismo cognitivo que permite la lectura mental de los otros, y no a los procesos de inferencia y proyección (Reddy, 2008).

El presente estudio acoge la perspectiva de la segunda persona, al reconocer que las creencias que se tienen sobre las creencias de los otros son dinámicas, se transforman y se recrean en las interacciones que se establecen con los otros; interacciones que se dan el contexto de una cultura en particular mediante el diálogo activo, que involucra la transacción de significados, entendida como acuerdos y negociaciones compartidas, que se pueden expresar en el discurso y en las interacciones. Al respecto, Bruner (1991) plantea que los seres humanos construyen significados o puntos de referencia común, mediante la negociación y renegociación de sus maneras de ver los distintos fenómenos, incluso la vida mental de sí mismo y los otros (tratos que se entienden como transacciones).

En la experiencia de aprendizaje colaborativo y específicamente en los colectivos de docentes y estudiantes, estas creencias se evidencian mediante las expectativas sobre la actuación de otros; en este caso, expectativas de docentes sobre estudiantes, estudiantes sobre docentes y estudiantes sobre la tarea y el aprendizaje. Las consideraciones que se tienen sobre el conocimiento previo y sobre las habilidades propias y las de otros, las predicciones y comprensión que se tienen sobre las expectativas y creencias de otros.

En el trabajo de colectivos, la tarea es la situación de interacción en la que se vehiculan las expectativas que se tienen entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje:

Creencias de docentes sobre estudiantes:

las creencias que tienen sobre sus estudiantes terminan incidiendo en el producto más que en el proceso de aprendizaje. Así, su rol de acompañante se centra en verificar el qué y el cómo desarrollan la actividad de aprendizaje.

Los docentes creen que la principal motivación de los estudiantes es la nota; de igual forma, dan por hecho que sus estudiantes cuentan con los conocimientos necesarios para enfrentarse a la tarea; y esperan que estos reconozcan el valor que tiene el colectivo como estrategia de aprendizaje. Estas consideraciones dificultan la indagación de saberes previos y la negociación de significados frente a los objetivos de la actividad de aprendizaje, llevando a centrarse en el cumplimiento de aspectos formales de la tarea.

Creencias de los estudiantes sobre docentes:

Las consideraciones de los estudiantes con respecto a sus docentes tienen una influencia significativa en la manera como se posicionan frente al acto educativo, en términos de lo que se privilegia de la actividad de aprendizaje, las formas de relacionarse con el docente y lo que esperan de este.

Los estudiantes suponen que a cada docente le interesa un estilo y tipo de escritura diferente, elemento que representa un criterio fundamental en la elaboración del trabajo, puesto que el desarrollo del trabajo está mediado por lo que consideran que le agrada al docente y no por los criterios de evaluación previamente acordados y socializados. Esto lleva a concluir que la verdadera motivación está en responder a las preferencias de cada docente y no en la obtención de los aprendizajes asociados a la tarea.

Igualmente, los estudiantes tienen como expectativa un mayor acompañamiento con respecto a contenidos y dudas que se generan del trabajo. En los aspectos específicos, los estudiantes perciben que a mayor disponibilidad de tiempo por parte del docente, este se convierte en un docente receptivo; atribuyen la responsabilidad del proceso de aprendizaje principalmente al docente; y consideran que la evaluación del docente no corresponde con los esfuerzos y el tiempo dedicado al trabajo.

En correspondencia con lo anterior, la investigación realizada por Gallardo & Reyes (2010) plantea que lo emocional también representa un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje, ya que los estudiantes demandan reconocimiento de sus docentes, esperan ser motivados por ellos y que se les exija de manera justa y coherente.

Creencias de los estudiantes frente a la tarea

Los estudiantes consideran que la tarea implica cierto nivel de dificultad, y que la exigencia de los docentes con respecto al tipo de trabajo asignado puede producir una

actitud competitiva entre ellos. Con respecto a los objetivos de la tarea, se considera que van encaminados al desarrollo de habilidades escriturales y a la articulación de las asignaturas.

Por otro lado, los estudiantes atribuyen a sus docentes centrar la evaluación en los resultados y no en los procesos de aprendizaje, ya que todo gira en torno al producto que se entrega en cada avance.

Las creencias sobre los procesos de aprendizaje y la tarea delimitan, ordenan y construyen las interacciones entre los docentes y estudiantes en las experiencias pedagógicas.

Por ello, es necesario reconocer la influencia de los sistemas simbólicos compartidos culturalmente y ubicar en el centro de la discusión la intersubjetividad. Pues las creencias no son solo un logro mental sino también social (Bruner, 1991).

Las creencias se convierten en disposiciones a comportarse de determinada manera. Tienen un carácter canónico en el sentido en que determinan cómo es la gente y cómo debería ser (Bruner, 1991).

En coherencia con lo anterior, igual que cualquier intercambio humano, el proceso de enseñanza aprendizaje y la estrategia de los colectivos de docentes y estudiantes se constituye en un proceso de intercambio, ya sea entre docente-estudiante o entre estudiante-estudiante. Es esta interacción la que permite comprender de que se trata la cultura, identificar concepciones de mundo, y diseñar estrategias para transformarlo (Bruner, 1991).

Esta interacción e inmersión en la cultura se da gracias a nuestra habilidad para la intersubjetividad “la habilidad humana para entender la mentes de otros, ya sea a través del lenguaje, el gesto u otros medios” (Bruner, 1991, p.38). Por esta razón, en los colectivos de docentes y estudiantes las creencias sobre la tarea y el aprendizaje se construyen mediante esa lectura de la mente de los otros, de su lenguaje escrito y hablado, de cierta transacción de significados que son implícitos.

No obstante, pareciera que tanto docentes como estudiantes reducen la idea de significados compartidos al diseño de una guía que contenga de manera detallada y concisa los elementos necesarios para la elaboración y evaluación de la tarea, se espera que, con ella, se logre el proceso de aprendizaje. En general, los docentes manifiestan que una de las principales dificultades es

que los estudiantes no siguen, ni leen instrucciones; y los estudiantes expresan que sus docentes son poco claros y no evalúan de acuerdo con los criterios establecidos.

De ahí que las creencias permiten el establecimiento de relaciones sociales, de las interacciones que emergen en los procesos de enseñanza aprendizaje; pero al mismo tiempo estas creencias sobre las otras mentes pueden ser transformadas y modificadas en este intercambio intersubjetivo.

Cabe aclarar que para desarrollar la capacidad de Teoría de la mente no basta con la predisposición biológica, pues es primordial la influencia del lenguaje y la cultura y con ello, de la intervención de los otros; por tanto, el relacionamiento intersubjetivo cobra relevancia, en la construcción de saberes. En relación con esto, Bruner (2004), propone:

...nuestras 'suaves' y fáciles transacciones y el self regulador que las realiza, se inician como una disposición biológica basada en la apreciación prístina de otras mentes, se ven luego reforzadas y enriquecidas por las facultades de calibración que brinda el lenguaje, reciben un mapa en gran escala para guiar su funcionamiento que les proporciona la cultura en la que se producen las transacciones y terminan siendo un reflejo de la historia de esa cultura... (p.76)

Es por ello que, en el escenario educativo, no puede dejarse implícita la comprensión del objetivo del aprendizaje y de la tarea; ya que esta comprensión requiere una comunicación explícita en la que se logre la negociación de significados.

CONCLUSIONES

Las creencias sobre cómo funciona la mente propia y la de los demás, son una condición de posibilidad de la comunicación y la interacción en distintos ámbitos de la vida. En el caso de los procesos educativos, las creencias de los diferentes actores determinan la manera como se posicionan frente a la tarea y el aprendizaje, y por tanto, la relación entre ambos. Así, por ejemplo, la creencia del estudiante que considera que en la evaluación influyen los gustos y preferencias del docente, más que el objetivo del aprendizaje como tal, lleva a que la elaboración de la tarea tenga el propósito de satisfacer las expectativas del docente.

A la luz de los procesos educativos, una teoría de la mente debe dar cuenta de los mecanismos implicados en su funcionamiento, con el fin de poder alterar

o cambiar su funcionamiento y, por tanto, facilitar los procesos de aprendizaje. No se trata solamente de un asunto cognitivo, sino de un intercambio subjetivo, en el cual las creencias prescriben los procesos comunicativos, y por eso, el tipo de interacciones que se dan en el proceso.

En la misma línea, la estrategia de colectivos debe procurar centrar la atención en las posibilidades de transacción y la construcción de significados del aprendizaje y del conocimiento mismo, más que del cumplimiento de la tarea y/o del desarrollo de la estructura de esta. Esto implica, fomentar la resignificación del objetivo del aprendizaje y el lugar que ocupa la tarea y la interacción con los otros en el logro de ella. Para ello, es indispensable recurrir a la creación de escenarios de transacción en el que se expliciten expectativas, conocimientos previos, significados y creencias, las cuales puedan ser negociadas y renegociadas en favor del aprendizaje.

El tipo de aprendizaje buscado en los estudiantes por medio de la metodología de colectivos es profundo (Bain, K., 2012), ya que la relación establecida frente a la tarea y los docentes motiva de un modo distinto el proceso enseñanza-aprendizaje, además de promover una visión nuevos modelos de aprendizaje que, aunque basados en viejos modelos, facilitan una aproximación al conocimiento de manera dialógica. La idea anteriormente expuesta implica una relación mediada por el deseo de conocer y comprender (esto hace parte de la resignificación del objeto de aprendizaje), además de del rol asumido por el docente que estimula la motivación; en algunas ocasiones, este es un rol asumido por otro compañero.

REFERENCIAS

- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, 4, 63-74.
- Benavides, J., y Roncancio, M. (2009). Conceptos de Desarrollo en estudios sobre teoría de la mente en las últimas Tres Décadas. *Avances en Psicología Latinoamericana* 27(2), 297-310.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- Galindo, L., y Arango, M. (2009). Estrategia didáctica: la mediación en el aprendizaje colaborativo en la educación médica. *Iatreia*, 22(3), 284-291.

- Gallardo y Reyes (2010). Relación profesor alumno en la Universidad: arista para el aprendizaje. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=37311>
- González, N., García, R., & Ramírez, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124.
- Muñoz-Osuna, F., Arvayo, M., Villegas, C., González, F., y Sosa, C. (2014). El método colaborativo como una alternativa en el trabajo experimental de Química Orgánica. *Educación química*, 25(4), 464-469.
- Patiño, S., Niño, R., Castaño, J., Gaviria, A., y Gaviria, M. (2011). El colectivo de docentes y estudiantes en la Universidad Católica de Pereira. En: *Revista académica e institucional Páginas de la UCP*, No. 89:5-18.
- Reddy, V. (2008). How infants know minds. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Rs9nLQp1XlAC&oi=fnd&pg=PP10&dq=Vasudevi+reddy&ots=jiNvu_KkKo&sig=zj3gPQSTqf2T0hybihcSkG02fNA#v=onepage&q=Vasudevi%20reddy&f=true
- Reddy, V., & Morris, P. (2004). Participants don't need theories: knowing minds in engagement. *Theory & Psychology*, 14(5), 647-665.
- Rivière, A. y Núñez, M. (2008) *La mirada mental: desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.
- Soto, J., y Torres, C. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 8(1), 0-0.