

Nuevas estructuras organizacionales para intervenir en los entornos actuales de aprendizaje

Fernando Chacón Lara Barragán

Actualmente es común que los encargados de la gestión de la política educativa, los grupos de docentes e investigadores, debatan sobre el cambio del enfoque de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos, para tratar de alinearlos con las llamadas sociedades del conocimiento que basan su desarrollo en la interactividad, el trabajo en red, la colaboración e investigación inter y transdisciplinaria, así como con la atención de temas emergentes que forman parte de la agenda internacional como la sustentabilidad y el cambio climático, entre otros.

« La forma de producir, almacenar, distribuir, transferir y aplicar el conocimiento se ha convertido en un proceso complejo. »

Por ello, la forma de producir, almacenar, distribuir, transferir y aplicar el conocimiento se ha convertido en un proceso complejo en el que participan no sólo los centros educativos, sino una diversidad de agentes que han generado nuevos espacios de producción y aprendizaje que han modificado la visión y el nivel de colaboración que se suscita entre ellos. En este contexto, destaca el hecho de que esta interlocución y las relaciones que se generan entre los diferentes actores, suscitan una forma de diálogo que promueve la horizontalidad, la discusión y el trabajo colaborativo, en donde el liderazgo se convierte en una función que no es estática, ya que se distribuye y comparte en función de los intereses y actividades que movilizan a un grupo en particular.

Son estos escenarios en los cuales se desenvuelve una población estudiantil, que ha sido capaz de constituir un *habitus*, el cual, como menciona Bourdieu (2007), desarrolla esquemas y estructuras que a su vez son estructurantes y sirven como marco de referencia para el actuar de individuos y grupos que reconocen a sus miembros por su capacidad de intervención, aportes y capacidad de escucha.

Este nuevo *habitus* caracterizado por la interacción, la inmediatez, el intercambio de información y la innovación, genera entre la población juvenil escenarios de participación individual y colectiva que ahora son cotidianos y son parte de su vida diaria. Es en este complejo sistema de relaciones en donde la práctica docente se desarrolla, enfrentándose con tensiones asociadas con la comunicación, el uso de recursos, la construcción colectiva de propuestas, el diálogo y el desarrollo de actividades, que en muchas ocasiones están descontextualizadas y son carentes de significado tanto para los alumnos, como para el propio docente.

En algunas ocasiones, este fenómeno de descontextualización se genera cuando en un espacio escolar se llegan a encontrar el *habitus* del alumno con una *educación bancaria* que, como bien ha descrito Freire (2005: 78 y 80):

[...] se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. [...] El educador es

quien sabe; los educandos quienes no saben; el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente; el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él [...].

Los resultados de este desafortunado encuentro son “aprendizajes” de corto plazo que no tienen significación alguna para el estudiante, por lo que las actitudes que llega a mostrar ante este tipo de práctica docente es de apatía y aburrimiento, que muchas veces son interpretadas por los docentes como falta de interés, pereza o deficientes hábitos de estudio.

El escenario anterior y otros asociados a la práctica docente y al logro de aprendizajes, son tema de discusión y análisis por parte de las autoridades gubernamentales, investigadores educativos, docentes y organismos internacionales, entre otros agentes de participación.

Ante este contexto, los actores mencionados han discernido sobre esta problemática educativa y han emitido políticas públicas y recomendaciones sobre cambios, adaptaciones e innovaciones para promover nuevos modelos didácticos que con la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC), permitan el desarrollo y la gestión de nuevos espacios y ambientes que favorezcan un aprendizaje situado, activo y permanente en los alumnos.

Por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015: 4), menciona dentro de los “Imperativos de educación para la agenda posterior de 2015” que:

Se deberán ofrecer posibilidades flexibles de aprendizaje permanente en todos los ámbitos de la vida por medios formales, no formales e informales, lo que comprende el aprovechamiento del potencial de las TIC para crear una nueva cultura del aprendizaje.

Ante estos cambios de perspectivas, enfoques didácticos y aprendizajes esperados, los docentes han hecho enormes esfuerzos por modificar su práctica y adaptarla a los nuevos entornos. En algunas ocasiones, se puede observar que los docentes realizan una serie de intentos por innovar su trabajo; podría describirse una primera etapa

cuando el profesor experimenta de forma individual opciones para cambiar, por ejemplo, buscando recursos en la red o asistiendo a cursos sobre TIC y aprendizaje; sin embargo, los resultados asociados con la aplicación del conocimiento no logran concretarse o son menores en relación con las expectativas que llegan a plantearse. En un segundo momento, se privilegia el trabajo colectivo y los profesores se reúnen entre ellos y con personas que pudieran brindar apoyo técnico o resolver dudas; se ha observado que los resultados llegan a ser más gratificantes, ya que generalmente se trabaja sobre problemas o casos específicos.

Es indudable que el trabajo colectivo e interdisciplinario permite sumar experiencia, conocimientos y fortalezas para el logro de metas comunes; es por ello que cuando se emprenden acciones para el desarrollo de proyectos educativos, hay que tener claridad de los resultados esperados, para programar los recursos necesarios y lograr un balance adecuado con los perfiles de los participantes, es decir, hay que diseñar estructuras organizacionales *ad hoc* que permitan la realización de un trabajo efectivo.

En el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en junio de 2014 se inició una intervención educativa en el nivel de educación superior para desarrollar cursos en cinco semanas que permitieran regularizar o adelantar asignaturas. Para la implementación de la acción se partió de tres premisas:

1. Cada profesor tiene su forma particular de enseñar el contenido de temas específicos, aludiendo a lo que Shulman, desde 1986, acuñó como Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC). El CPC considera que los docentes tienen una comprensión pedagógica que les permite organizar el conocimiento de tal forma que puede elaborar formas de representación que facilitan la comprensión de contenidos y, al mismo tiempo, logran identificar los preconceptos y los errores conceptuales comunes de los estudiantes, las temáticas de difícil comprensión, las creencias, contexto y conceptos que tienen los alumnos (Monnier, 2016).
2. El Modelo Educativo del IPN responde a un enfoque de competencias que especifica los aprendizajes deseados, así como el desempeño que se asocia con el perfil de egreso.

- Por ello, la intervención se desarrolló dentro de este marco institucional (IPN, 2003).
3. El modelo de aula inversa brinda los elementos para presentar contenidos y efectuar actividades en el *habitus* de los alumnos, favoreciendo una mayor interacción grupal, considerando, al mismo tiempo, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los participantes. La intervención efectuada es una aproximación al modelo mencionado (García-Barrera, 2013).

Para el diseño de plataforma, la organización de contenidos, formas de evaluación, construcción de la secuencia didáctica, elaboración de recursos digitales, así como la selección de actividades de aprendizaje para las modalidades presencial y virtual, se conformó un equipo con diseñadores didácticos, programadores, diseñadores gráficos y pedagogos, teniendo al centro al docente responsable de la impartición del curso. Cabe mencionar que algunos docentes no habían tenido trabajo educativo en ambientes virtuales; sin embargo, el proceso de *aprender haciendo* les permitió desarrollar habilidades para lograr un manejo adecuado de las herramientas virtuales que se diseñaron.

El producto del trabajo del equipo interdisciplinario se aplicó en una muestra de 200 alumnos organizados en siete grupos, pertenecientes a las escuelas de Ingeniería Química e Industrias Extractivas, Superior de Enfermería y Obstetricia, Superior de Comercio y Administración campus Sto. Tomás y Tepepan, y la Nacional de Medicina y Homeopatía. Las asignaturas que se atendieron fueron de alto índice de reprobación como matemáticas, química y terapéutica médica, teniendo como componente principal el aprendizaje situado.

Los resultados mostraron en promedio un 97% de aprobación en las dos modalidades: recuperación y adelanto de asignatura. Cabe mencionar que los docentes contaron en todo momento con asesores pedagógicos que los acompañaron y apoyaron durante la impartición de todo el curso. Esta intervención dio pauta a que en estos momentos se continúe con la experiencia en un número mayor de escuelas superiores.

A manera de conclusión

La intervención efectuada logró su propósito, debido a que se efectuó un diseño adecuado del dispositivo organizacional: definición del proyecto, concepto, alcances y metas; perfiles de los integrantes del equipo de trabajo interdisciplinario; recursos y responsables. Cabe mencionar que este tipo de arreglo motivó el aprendizaje del personal involucrado, ya que al centrarse en la práctica, se logró *aprender haciendo en colectividad*. Destaca el hecho de que el producto obtenido se llevó al campo para ser analizado, evaluado y mejorado en sus diferentes elementos. En todo momento se reconoció la capacidad del equipo para proponer estrategias didácticas acordes con las necesidades de los alumnos.

Se corroboró que los cursos desarrollados mejoraron el aprendizaje y los niveles de aprobación de los alumnos, quienes consideraron que la forma en que se abordaron los contenidos les permitió tener una mejor comprensión de las temáticas presentadas.

Fuentes de consulta

- Bordieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Primera edición. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Segunda edición. México: Siglo XXI.
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*. Recuperado el 20 de octubre de 2015, en: <http://bit.ly/2e5LIJL>.
- Instituto Politécnico Nacional. (2003). *Un nuevo Modelo Educativo para el IPN. Materiales para la Reforma*. México: IPN-DPIP.
- Monnier, A. (2016). *Concepciones epistemológicas y del conocimiento pedagógico del contenido de los profesores de química de educación media superior del IPN, su influencia en la enseñanza de las reacciones químicas* (Tesis de doctorado). México: CESE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. UNESCO. Recuperado el 15 de abril de 2016, en: <http://bit.ly/XAFhpw>.