

ACTIVIDADES EN Y PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Edith Litwin; 2009 ; Educared

En cada área de conocimiento y en cada nivel de la enseñanza nos preguntamos cómo hacer, por medio de la enseñanza, para provocar aprendizajes más duraderos, más profundos, que recuperen el entusiasmo por aprender. El relato de casos, experiencias, biografías, la presentación de enigmas o situaciones sorprendentes, nos ayuda siempre a presentar y desarrollar la exposición de un tema o problema. Sin embargo, los procesos de apropiación del conocimiento son más complejos: el aprendizaje no es automático y no es una certeza indiscutible que se aprenda por más que alguien nos enseñe, aun cuando lo haga bien. Lo que se sabe (y se sabe mal, por ejemplo) suele ser resistente a nuevas comprensiones. La transferencia de los conocimientos aprendidos en un contexto y en una situación, a otro contexto y a otra situación, no es sencilla si no generamos en los alumnos procesos de abstracción que la posibiliten.

En síntesis, la enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender, dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva con la ya conocida y no sólo cuando reciben nueva información.

Método, estrategias, modelos, actividades, ¿son sinónimos?

Las actividades se instalan en un continuo que se inscribe en un *método* y en la secuencia con la que presentamos un tema, lo desarrollamos y pretendemos que se comprenda.

Podemos utilizar una definición de método de uno de los trabajos clásicos de la didáctica, el de Luiz Alves de Mattos que llama método... *“a la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados, esto es, conducir a los alumnos hasta el dominio seguro y satisfactorio de la asignatura, de modo que se hagan más aptos para la vida en común y se capaciten mejor para su futuro trabajo profesional”*. A. de Mattos señala como principios que rigen al método didáctico el de la finalidad, ordenación, adecuación, economía y orientación. Se trata del camino que elegimos para enseñar algo.

Por ejemplo, el método global orienta el proceso de la enseñanza de la lectura y escritura, y establece una secuencia para la enseñanza.

Podemos, también diferenciar en el marco del método elegido, diversas estrategias. Así diferenciamos las estrategias de presentación, obtención de la información, comunicación, de análisis, de síntesis, etc.

Las *estrategias*, como curso de acción que permite la implementación del método, implican una secuencia, difieren en el proceso de construcción del conocimiento y se van entrelazando con el objeto de favorecer una comprensión cabal. Seguramente, la edad de los estudiantes, sus intereses, su entorno cultural, las tradiciones de la enseñanza en el área, el acceso a las fuentes, nos orientarán para elegir la secuencia más adecuada. Elegido el método, planeada la secuencia, diseñamos las estrategias para los diferentes momentos y proponemos actividades.

En la definición de las estrategias, también ponemos en juego *modelos*, es decir proyectos basados en una concepción de aprendizaje que orienta las actividades que despliega el docente y propone a sus estudiantes. Los modelos, sin embargo no sustituyen ni dejan de reflejar las cualidades comunicativas de los docentes, sus conocimientos en torno a ese tema y otros, la pasión que generan en las situaciones de aprender. Por ejemplo, podemos partir de un modelo de aprendizaje cooperativo y desarrollar estrategias que estimulen el trabajo en equipos o grupos con una meta común; o el modelo de aprendizaje basado en la indagación, en el que las diferentes actividades se centran en aprender a resolver problemas y preguntas basándose en la observación de hechos y relaciones. Ello implica reunir datos, identificar problemas o interrogantes, formular y evaluar hipótesis, generalizar. En todos los casos se trata de un continuo referido a un curso de acción planeado o anticipado. Es en ese continuo en el que hoy proponemos identificar las diferentes actividades que favorecen la comprensión.

David Perkins y Tina Blythe describen la comprensión como la posibilidad de llevar a cabo actividades en torno a un tema que requieren pensamiento, tales como: dar explicaciones, encontrar pruebas y ejemplos, generalizar, analogar, representar el tema de una forma diferente. Para lograr esta comprensión el docente puede iniciar su trabajo preguntando: *por qué, cómo se comparan, qué pasaría si, cómo lo sabés*. Estas preguntas desplegarán en los estudiantes actividades cognitivas de singular valor.

¿Es posible diferenciar las actividades?

Las actividades se pueden enmarcar tanto en un obrar práctico como en la reflexión en torno a ese obrar. Pensar cómo resolvimos una tarea es una tarea más que, seguramente, ayudará a mejorar o entender la misma tarea con un mayor nivel de complejidad. Pero no se trata de una “pesadilla introspectiva”. Habría que evitar que las explicaciones en torno a la tarea sean tan complicadas, que oscurezcan la comprensión en vez de facilitarla o mejorarla.

También en el obrar, que implica la realización de tareas, podemos identificar tanto la acción espontánea del estudiante como la ejecución de una tarea programada o delineada por el docente. Por otra parte, la ejecución puede carecer de sentido para el que la realiza o, por el contrario, tener clara significación. Las acciones pueden guardar un orden y conexión, o carecer de él. Es interesante reconocer que las acciones pueden crear un automatismo sin que se haya pretendido que se adquieran así, pueden generarse por ensayo y error o pueden estar inscriptas en una representación simbólica de todo el curso de acción que se pretende desplegar.

¿Resolvemos la actividad?

A veces, proponemos a los estudiantes actividades de lo más variadas, interesantes y creativas. Nos imaginamos cómo resolverlas y los desafíos o procesos de reflexión, análisis, síntesis o integración que generan. El mayor desafío consiste en prever los procesos cognitivos que los estudiantes desplegarán. Seguramente son diferentes a los nuestros y también, seguramente, la manera en que ellos los encararán. El análisis de la dificultad, la comprensión del origen de los errores y la posibilidad de orientar o ayudar, según los casos, en las ejecuciones o resoluciones, se ve posibilitado si antes, las y los docentes ejecutamos las actividades solicitadas. Ésta nos enfrenta con algunas propuestas creativas que implican “sobrecargas cognitivas ilegítimas”. Esto es, solicitar a los alumnos que resuelvan lo irresoluble. Para controlar esta sobrecarga es que proponemos siempre realizar las actividades. Sólo así, además, podemos ayudar u orientar y brindar consejos prácticos para la resolución.

Una vez ejecutadas es interesante reconocer si en esa ejecución se utilizaron destrezas y conocimientos que no son los impartidos sino fruto de conocimientos anteriores, intereses particulares o experiencias pasadas.

Las actividades y los objetivos de la enseñanza

Las actividades que los docentes programan difieren según los propósitos que se persigan a lo largo de la clase. En el espacio de una hora y en relación con la enseñanza de una poesía, un o una docente puede pretender una apreciación estética, reconocer la vida de su autor tanto en sus aspectos biográficos como en el contexto social o literario, su influencia en otros autores contemporáneos, el aprendizaje de la métrica, la rima y las metáforas, etc. Esta complejidad de temas y cuestiones se planteará mediante objetivos diferentes que requieren cada uno estrategias diferentes y acciones diversas. Sin embargo, esta discriminación de objetivos y las acciones correspondientes no debiera hacernos perder de vista que cuanto más complejo es el tema, más requiere que prestemos atención a las totalidades y no sólo a las partes. Los objetivos, además, deben ser flexibles en tanto se inscriben en amplios propósitos que nos muestran el valor de captar situaciones o inquietudes imprevistas. Tener objetivos predeterminados, elegir métodos rigurosos y diseñar de manera inamovible acciones para cumplirlos, no siempre es la manera más eficaz de guiar el proceso del aprender. Por otra parte, es de interés también proponer, todas las veces que sea posible, actividades variadas para alcanzar un mismo objetivo. Esto permite que las y los alumnos puedan optar por la realización de la actividad que más les interesa o motive o, al programar variación, favorecer la multiplicidad de propuestas en el mismo salón de clase. La variación permite, en más de una oportunidad, avanzar en una comprensión más compleja del mismo tema o problema.

La tarea del docente durante la resolución de la actividad

La primera tarea de las y los docentes a la hora de llevar a la práctica una actividad por parte de los estudiantes es reconocer si ellos comprendieron la consigna referida a la tarea. Luego deben estimar y comunicar el tiempo asignado para la resolución y monitorear si es el adecuado con el objeto de realizar ajustes en el caso que sea necesario. Es posible que el tiempo que se asigna sea, para los estudiantes, un indicador más de la complejidad de la tarea. La ayuda óptima es una de las tantas preocupaciones del trabajo del docente: supervisar las actividades para reorientar los procesos cuando son erróneos, alentar a los estudiantes para su realización frente a las inseguridades y favorecer la concreción de mejores resoluciones en todos los casos.

La variedad de las actividades, la originalidad de las propuestas para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada alumno se involucre de manera responsable en la concreción, no tiene recetas y forma parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar.

