

## Artículo original

# El reconocimiento como propuesta metodológica de calidad en el aprendizaje

*The Recognition as a Quality Methodology Proposal in the Learning Process*

Lilia Virginia García Sánchez\*, Miguel Ángel Córdoba Barbosa\*\*

## Resumen

En el terreno de la educación, la pregunta por la formación es permanente y controvertida. Adicionalmente, con los evidentes cambios en la producción, apropiación y transmisión del conocimiento global, continúa siendo pertinente cuestionar el papel de la educación en la transformación del sujeto, en la vía de la autonomía y la toma de decisiones frente a su proceso educativo y a su responsabilidad como persona comprometida con el conocimiento como factor de desarrollo social. En este contexto, se rescatan los resultados de una investigación realizada en 1995 sobre el reconocimiento como propuesta metodológica de calidad en el aprendizaje, por considerar que sus planteamientos mantienen vigencia frente a los actuales cambios en la estructura educativa.

**Palabras clave:** Educación, formación humana, reconocimiento, debate, consenso.

## Abstract

In the education field, the question for the holistic formation is continuous and controversial. Moreover, with the obvious changes in the global knowledge production, apprehension and transmission, is crucial asking for the role of the education in the changes of the individual toward autonomy and take decisions in relationship with the educational process and the responsibility like a person sharing with knowledge like an issue of social development. In this context, this paper, presents results of an in-

vestigation made on 1995, about the recognition value like a methodology proposal of learning quality, for consider their propositions to be in force into an educational structure.

**Key Words:** Education, Human Formation, Recognition, Debate, Consensus.

## INTRODUCCIÓN

Asumir un compromiso con la educación en el contexto universitario es, a la vez, asumirlo con una investigación que dé sentido a la praxis del maestro y que se constituya en reflexión permanente de los procesos de aprendizaje.

Uno de los elementos centrales de la vida universitaria, y en particular de la Universidad del Rosario, es una formación que se traduzca en el egreso de profesionales capaces de ejercer un liderazgo que propicie transformaciones sociales. Pensar en ello exige del profesor universitario la reflexión acerca de la importancia de enfatizar, entre otros aspectos, en los valores como pilares de la formación.

No hay duda de que el espacio educativo es un potente escenario para producir cambios en

Recibido: Abril 3 de 2006.

Aceptado: Junio 2 de 2006.

\*Fisioterapeuta, Universidad Nacional de Colombia. Profesora de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Correo electrónico: vgarcia@urosario.edu.co

\*\*Filósofo, Universidad Santo Tomás. Profesor de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Correo electrónico: mcordobab@ucentral.edu.co

su propia estructura y para incidir en los procesos sociales, lo que le da un lugar de privilegio como motor de transformaciones (Franco, 1990). En este mismo sentido, el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (1996) señala que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es sorprendente que estos cuatro aprendizajes continúen teniendo un profundo sentido humanizador y transformador, lo que significa que la Universidad debe potencializar en sus estudiantes el cultivo de los valores de la persona humana, que le permitan comprender los procesos sociales de su realidad local, regional y nacional, con el fin de construir colectivamente un saber pertinente para su desarrollo.

Este pequeño marco de referencia nos permite plantear que un problema como el de la formación mantiene su vigencia en el ámbito educativo a pesar del transcurso de los años. Trabajar por la formación en valores será siempre un reto para quienes hemos optado por la docencia como proyecto de vida.

Por lo anterior nos resulta tan revelador constatar la vigencia del tema en mención, a propósito de una investigación que realizamos hace diez años con nuestros estudiantes de fisioterapia y quisimos recuperar como elemento central de este artículo, por considerar pertinentes sus planteamientos y hallazgos en este momento de transformaciones curriculares en nuestra universidad y muy oportunos en la dinámica que hoy exigen los modelos pedagógicos y las prácticas pedagógicas vigentes.

Es necesario tener en cuenta que el escenario de la educación ha sufrido importantes transformaciones en los últimos diez años, por lo cual algunas afirmaciones relacionadas con los mo-

delos pedagógicos vigentes a mediados de la década del 90 pueden resultar descontextualizadas en la actualidad. Sin embargo, con el presente artículo quisimos señalar de manera particular la vigencia de la formación del estudiante universitario, como epicentro de la futura acción profesional.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proyecto surgió en el contexto de la Especialización en Docencia Universitaria, que cursábamos en 1995 y que coincidía con nuestros primeros pinitos en investigación educativa.

En esta década estaba en el centro del debate pedagógico la urgencia de superar los modelos tradicionales de la educación, caracterizados por una cultura dependiente, donde el saber era comprendido como sinónimo de autoridad y poder y se ponía al Otro en inferioridad de condiciones y se subvaloraba en su ser de persona (Gil, 1996).

En términos de Habermas (1987), una educación donde predominaba la comunicación monológica instrumental, centrada en procesos mecánicos y memorísticos, donde el papel protagónico era el saber erudito del profesor. Aquí se privilegiaba la acumulación de información, frente a la creatividad y elaboración conceptual, herencia de esa visión de conocimiento como acumulación y estrategia de poder y autoridad, que lejos de posibilitar desarrollos conducía a rupturas y negaciones. La pérdida del horizonte de lo humano, nos ubicaba ante una sociedad competitiva, cimentada en el pragmatismo, donde los procesos formativos universitarios cedían ante el 'profesionismo', como una de las expresiones de la simplificación en la visión, comprensión y transformación del mundo.

Coombs (1986) señalaba que "el mundo de la educación tal como lo vemos se ha vuelto tan complejo y se halla en un estado tan grave que ningún vocabulario (ni siquiera el de la pedagogía) puede describirlo completamente". Ello ponía de manifiesto la crisis por la que atravesaba la educación y, por ende, la universidad.

Entonces, asumir el ser maestro implicaba la recuperación misma de la *universitas*, de su compromiso con la producción de conocimiento de la mano de la formación humana, para comprender que "el saber científico y la cultura no son ornamentos sino el instrumento único para clarificar la vida misma del individuo y su sociedad" (Jaramillo, 1992). Por eso, "la universidad debe buscar la autonomía cultural, es decir la búsqueda de una cultura propia, la posibilidad de autodeterminarse, de ejercer la libertad en el ámbito de la cultura, es decir en el ámbito de toda relación humana" (Orozco, 1988).

Por todo esto resultaba fundamental propender por el reconocimiento de los actores dentro del proceso formativo, puesto que sólo valorándonos y humanizándonos en nuestras prácticas educativas, a través del ejercicio de una comunicación dialógica participativa, seríamos capaces de aceptar la diversidad y propiciar la transformación, construcción y reconstrucción del conocimiento (Hoyos y Vargas, 1996).

Con estos precedentes, quisimos sistematizar nuestras experiencias en el aula con los estudiantes de Salud Comunitaria y de Ética General de la Facultad de Fisioterapia, por ser espacios de reflexión acerca de la actuación profesional con comunidades y de su responsabilidad social como futuros fisioterapeutas. Se puso de manifiesto el sentido humanizador del proyecto, en torno a temas específicos del que-

hacer profesional en el ámbito de la salud, con los cuales se buscaba articular una praxis profesional coherente, renovadora, creativa, en fin, transformadora.

## OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Optamos por un proyecto investigativo orientado a la recuperación del valor del reconocimiento, como eje central posibilitador de las elaboraciones conceptuales y las transformaciones prácticas en el aula de clase, donde se ubica en primer plano la persona humana en su contexto social. Esta perspectiva permitía la 'dimensionalización' del acontecer educativo desde lo humano y, en consecuencia, se convertía en una propuesta metodológica cuyos caminos (estrategias didácticas) procuraban una formación intelectual, social y afectiva, que lejos de ser asumida como unión o agregado de elementos, respondía a una búsqueda de unidad en la diversidad, a ese construir desde la parte el todo sin dividir parte y todo. Por eso fue indispensable involucrar a los estudiantes en el proyecto, mediante la propuesta metodológica de investigación-acción (Fals Borda, 1986), lo que implicó una primera discusión de orden teórico-práctico para consensuar cómo íbamos a entender el valor del reconocimiento y cuáles serían las responsabilidades y compromisos de cada uno dentro del proyecto.

Asumimos el **reconocimiento como valor**, en tanto implica el respeto, que no es otra cosa que tomarse en serio a sí mismo y al Otro, es la comprensión que reconoce a la persona humana en su condición de inacabada, con posibilidades de desarrollo intelectuales, físicas, afectivas, sociales, políticas (Zuleta, 1995). A partir de un cuestionamiento permanente a dicho valor, centrado en la **calidez, capacidad de escucha, interpelación, disentimiento, deba-**

**te y consenso,**<sup>+</sup> se buscaba una relación comunicativa que permitiera una ganancia en cuanto a valores, actitudes, elaboración conceptual y toma de decisiones. Desde este primer momento teórico, se avanzó en la reflexión de sus experiencias, pues aparecieron las primeras dificultades de llevar a la realidad lo que en el papel parecía tan fácil y resultó muy exigente a la hora de practicarlo, particularmente lo relacionado con la capacidad de escucha.

Elegimos como estrategia metodológica central para el desarrollo de las temáticas de las asignaturas de Salud Comunitaria y Ética General, el seminario investigativo, que se complementó con el panel, el cine-foro y la elaboración de ensayos.

En cuanto a la recolección de la información, como instrumento recurrimos al diario de campo, donde llevábamos un registro semanal pormenorizado, describiendo la manera como se presentaba la calidez en las relaciones interpersonales, la capacidad de escucha, el debate y el consenso. Los estudiantes contrastaron su experiencia en las asignaturas de Salud Comunitaria y Ética General con los trabajos en grupo realizados en otras asignaturas y en la vida cotidiana institucional, mientras que nosotros hicimos el contraste con las demás asignaturas a nuestro cargo. Paralelamente, contrastábamos

<sup>+</sup> Para el grupo, la calidez se relaciona con las actitudes de confianza y respeto al relacionarse con los compañeros; la capacidad de escucha significa atender la argumentación de los otros sin interrumpir; la interpelación se refiere a la capacidad de pregunta, con relación a la argumentación del otro; el disenso es la expresión respetuosa de las divergencias de criterio frente a una temática; el debate es el planteamiento argumentado de criterios, que enriquecen la discusión, y el consenso, el acuerdo lógico, coherente y consecuente, producto de todo el proceso.

la información en una matriz, para observar los cambios de ambos grupos.

Adicionalmente, una vez al mes se realizó un trabajo de discusión (grupo focal) con cinco estudiantes diferentes. En las sesiones de clase cinco y diez se realizó el análisis del proceso con todos los participantes, del cual se entregó un informe por grupo.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez iniciado el proyecto, cada estudiante avanzó de acuerdo con su propia dinámica y grado de compromiso. Se observó cierta mecanización en las respuestas en el diligenciamiento de los diarios de campo de un grupo de estudiantes, lo cual dejó la impresión de que éstas se elaboraron por cumplir, pero sin un análisis que los sustentara.

Con el pasar de las semanas y luego de las discusiones en los grupos focales, se logró pasar paulatinamente de la opinión a la argumentación y se evidenció el esfuerzo por fundamentar las posiciones personales asumidas frente al desarrollo de un tema determinado.

Como resultado de la evaluación de proceso, un grupo de estudiantes encontró que la calidez en las relaciones del grupo eran "buenas", y las calificó con actitudes como la franqueza, sinceridad y amabilidad, producto del reencuentro al inicio del semestre. Otro grupo manifestó que las relaciones al interior del grupo eran "malas", pues no habían superado tensiones presentadas el semestre anterior.

Como docentes investigadores pudimos observar que si bien el inicio del semestre era un ambiente propicio para unas relaciones cálidas producto del reencuentro, se sentía tensión por la presencia de subgrupos muy bien determinados, entre los cuales se apreciaba una tácita rivalidad, manifestada en gestos y actitudes de

desaprobación ante la intervención de algunos compañeros. La identificación y análisis de la situación llevó al grupo a establecer acuerdos para superar esta situación, que según su propia evaluación les trajo resultados académicos adversos el semestre anterior. Se propuso intentar el trabajo cooperativo entre subgrupos para superar este problema.

Con relación a la capacidad de escucha, la mayoría de estudiantes la calificaron "buena", pues prestaban atención a las intervenciones de sus compañeros; un 25% reconoció que estaban en proceso de aprender a escuchar y que aún había muchas interrupciones en la presentación argumentativa de las personas. Con relación a este tema pudimos constatar que en las sesiones plenarias se respetaba el uso de la palabra, pero buena parte del grupo se encontraba distraído. Esto mostraba que a pesar del silencio del grupo durante la intervención de un estudiante, no había una actitud de escucha, pues no se seguía la argumentación presentada, sino simplemente se esperaba turno para expresar una idea, pero sin retomar (la mayoría de las veces) argumentos de los compañeros que ya habían intervenido, esto no facilitaba el debate, pues era obvio que no podía darse en estas circunstancias.

A pesar de esta situación, el grupo evaluó que cuando se 'conectaron' con los planteamientos de sus compañeros, se presentaron disentimientos frente al tema y se dio un debate bueno y respetuoso; además, reconocieron que el aspecto emocional interfirió, pues algunas veces no tomaban en consideración puntos de vista, dependiendo de quién los manifestara, producto de la rivalidad entre subgrupos.

El grupo de estudiantes coincidió en que cuando lograron dar un debate, éste fue argumentado, pero que la baja participación no facilitó el proceso y, adicionalmente, quienes participaban

eran siempre los mismos. Atribuyeron la baja participación a la inseguridad por falta de dominio del tema, lo cual los llevó a asumir una actitud de escucha antes que de disentimiento; no obstante, consideraron muy importante esta fase, pues los enriqueció y les permitió una mejor comprensión de los temas tratados. Con relación a este aspecto, concluimos que el debate no se dio en ninguna de las sesiones de clase, por la escasa o nula argumentación, pues las intervenciones fueron dispersas, no siguieron un hilo conductor y constantemente esto produjo dispersión y confusión.

En consecuencia, sin disentimiento ni debate no se pudo llegar a consensos. Sin embargo, se realizaron acuerdos, en términos de aceptar los enunciados generales y conceptos trabajados en clase, lo que les permitió un ordenamiento de ideas y la formación de un criterio en torno ellos.

Como observaciones generales señalaron que la distribución de grupos de trabajo al azar contribuyó a superar diferencias, y expresaron como paradójico que la participación al interior de los grupos fue muy alta en comparación con la de las plenarias, lo que atribuyeron al temor a expresarse en público y someterse al juicio de sus compañeros y del profesor (miedo a ser objeto de burla por una equivocación).

## LECCIONES APRENDIDAS

Los horarios de clase incidieron en la actitud de los estudiantes, lo que se tradujo en un menor entusiasmo y capacidad de respuesta a las actividades propuestas en la asignatura. Adicionalmente, dentro de la cultura pragmática vigente, la prioridad de los estudiantes estaba en las asignaturas disciplinares, por lo cual las del área social humanística pasaron a un segundo plano. Esta situación corresponde al interés profesionalizante de la educación dentro de una

visión centrada en la ruptura del ser y el hacer de la reflexión en la acción y que es interiorizado por los estudiantes.

El trabajo en torno al valor del reconocimiento y la construcción personal y grupal de conceptos resultó atractivo para los estudiantes; sin embargo, no lograron la ruptura en cuanto a asumir las responsabilidades requeridas para su desarrollo. Ante la toma de decisiones (exigente y compleja), los estudiantes añoraban la posición pasiva, repetitiva y memorística tradicional de la clase magistral. Le otorgaron mayor importancia a las directrices impartidas por la autoridad del profesor que a los acuerdos construidos en conjunto con el grupo, lo cual indicó un predominio de la heteronomía, incluso reclamada por un sector de los estudiantes.

Acostumbrados a una relación monológica, instrumental y heterónoma, la posibilidad de los estudiantes de ejercer la autonomía en su aprendizaje se comprendió en términos de relajamiento, falta de exigencia y pérdida del rigor académico, y en el dejar hacer, dejar pasar, escuchados en el respeto a la libertad individual y grupal. Siguieron reclamando la autoridad del profesor para poner orden (comprendido en una visión unidimensional y de garantía en el cumplimiento de unas leyes que favorecen el saber y, por tanto, el conocer) y señalar los caminos a seguir.

La participación estuvo determinada por la subjetividad: todo depende del tema, los estados de ánimo, el interlocutor, la disposición, el horario, la metodología, la carga de trabajo (una subjetividad centrada en la circunstancia individual que rompe la dimensión subjetiva comprendida como elemento propiciador de intersubjetividad y procesos conjuntos, pero diferentes). Sin embargo, la dinámica de pequeños grupos produjo siempre mejores resultados,

pues permitió mayores niveles de confianza y franqueza a la hora de disentir y debatir, sin producir reacciones defensivas o de rechazo (el grupo pequeño reconoce las diferencias, pero las coloca al servicio de la construcción conjunta). Las características de los integrantes del grupo en ocasiones facilitaron la participación a estudiantes con dificultades de comunicación y en otros casos la limitaron. Aunque el estilo individualista de algunos estudiantes se 'neutralizó' con esta modalidad del trabajo, se observó la tendencia a imponer los puntos de vista de quienes ejercen mayor liderazgo dentro del grupo, situación intensificada en períodos de parciales, donde existía gran preocupación por los resultados antes que por los procesos.

La interpelación se vio seriamente interferida por sentimientos de temor a expresar los desacuerdos, lo que explicitó una interpretación errónea de lo que significa el disentir. El temor sirvió para ocultar la falta de compromiso.

La participación en el proyecto generó un cambio en la rutina del trabajo de aprendizaje, pues la construcción del conocimiento, ligado a condiciones mediadas por intereses compartidos más allá de la sesión de clase, transformó las actitudes y permitió una motivación diferente, representada en un mayor compromiso frente a sus procesos formativos. En este sentido, se logró una actitud de análisis y cuestionamiento de la realidad a partir de los referentes teóricos trabajados, que tuvieron sentido y posibilidad de aplicación durante el desarrollo de su práctica clínica.

El proceso investigativo permitió avanzar en la comprensión del mundo de los demás compañeros a través del trabajo cooperativo. Se inició la comprensión y acción de descentración y, por ende, se empezó a valorar la palabra del otro, a través de la capacidad de escucha, pregunta y discusión.

Se identificó el reconocimiento, como elemento esencial para romper con la mecanización en los procesos de aprendizaje y como un camino exigente de relación interpersonal, que repercute en la calidad de vida y en la cualificación humana de las personas. Se pudo replantear la forma de pensar, sentir y actuar dentro de los grupos, se rescató la diversidad y se hicieron esfuerzos por construir en la unidad.

Trabajar el reconocimiento como propuesta metodológica fue exigente para todos los

participantes y se constituyó en un elemento diferenciador con otras actividades académicas, donde se reafirmó el valor de la comunicación dialógica en la ganancia de seguridad y confianza de los estudiantes en sí mismos y en sus compañeros.

Con esta metodología se buscó iniciar un proceso de desarrollo en cada uno de los participantes, que evolucionó en la medida de su compromiso y capacidades en respuesta a su proyecto profesional de vida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Coombs, P. *Visión general de la crisis mundial en la educación superior*. Bogotá: FES;1986.
- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandão, C. *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre y Ediciones de la Banda Oriental;1986: 15-30.
- Franco De Machado, C. I. *Pensar y actuar: Un enfoque curricular para la educación integral*. Bogotá: Magisterio, Colección Mesa Redonda;1990: 15-16.
- Gil Villa, F. *Teoría sociológica de la educación*. Bogotá: Nueva América;1996: 27-43.
- Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid: Taurus;1987.
- Hoyos Vásquez, G. y Vargas Guillén, G. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá: ICFES-ASCUN;1995: 191-212.
- Jaramillo Vélez, R. *Colombia: La Modernidad postergada*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica;1992.
- Orozco, L. E. *Universidad y cultura*. Bogotá: Universidad de los Andes. Serie Textos;1988.
- Parra, R. *La calidad en la educación*. Bogotá: Tercer Mundo;1992.
- UNESCO. *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*;1996: 62-64.
- Universidad del Rosario. *Maestros investigadores y currículo. Módulo de "Currículo, pedagogía y didáctica universitaria"* del Posgrado en Docencia Universitaria. Bogotá;1994.
- Varios Autores. *¿Qué universidad para qué sociedad?* Bogotá: Fondo de Publicaciones Francisco José de Caldas. Colección Investigaciones N.º 1;1989.
- Zuleta, E. *Educación y democracia. Un campo de combate*. Bogotá: Corporación Tercer Milenio. Educación para la nueva época. Fundación Estanislao Zuleta;1995: 15-22.