



APROPIACIÓN DE SABERES ESPECIALIZADOS MEDIANTE SIMULACIONES SITUADAS INTRA-AULA

Carolina Rojas Madrigal

carorojas.madrigal@gmail.com

Resumen: En esta ponencia se expone una síntesis del proceso de simulaciones situadas, para el aprendizaje de saberes especializados requeridos para la atención de situaciones de crisis. La experiencia se realizó durante nueve años, con estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

Palabras clave: Aprendizaje centrado en el/la estudiante, simulaciones situadas, análisis de casos, saberes especializados.

Planteamiento del problema

En la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, se implementa un plan de estudios a partir del año 2004, el cual surge en gran medida por el proceso de autoevaluación de la carrera, iniciado a finales de los años 90. En dicho proceso se logra evidenciar una necesidad formativa. Las entrevistas a empleadores y personas graduadas, demuestran que la formación en el área terapéutica es débil en el plan anterior –que se implementa desde 1993- y requiere mejorarse, ya que el contexto costarricense demanda estos saberes al colectivo profesional.

Por lo anterior, dentro de los cambios del plan de estudios implementados desde el 2004, se crea un curso denominado “*Teoría y métodos del Trabajo Social V*”, orientado a esta área de saberes teóricos, metodológicos y técnicos y se ubica en el cuarto año de carrera.

En dicho curso se espera que el estudiantado logre “Reconocer una crisis, y las posibilidades de trabajo existentes, desde un posicionamiento ético-político que le permita asumir los procesos subjetivos, en el contexto social en el que se desarrollan y perpetúan” (Escuela de Trabajo Social, 2015, p. 4).



Con la conciencia de que el logro del objetivo mencionado requiere un trabajo práctico, que no resulta conveniente por razones éticas, realizarlo con personas en situación de crisis, se inició la indagación de opciones. En principio se realizó un juego de roles. Se dividía el grupo en pequeños subgrupos y se les solicitaba construir un caso con una temática. Luego lo interpretaban. Lastimosamente resultaba demasiado predecible, y cómo es obvio: aburrido. No había mayor reto en reaccionar a algo antes ensayado. En la vida real no funciona así. El o la profesional recibe a la persona sin poder prever que va a pasar, y ésta le relata una serie de hechos, que ameritan reacciones particulares en la atención, según la narración y sus particularidades. El juego de roles no tiene esta posibilidad. Así que rápidamente se incorporó un cambio, trabajando con simulaciones situadas intra-aula.

Tras 9 años de implementar la experiencia, se recupera en este documento los principales resultados de su sistematización para responder a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los aportes de las simulaciones situadas para el aprendizaje del estudiantado de la carrera Bachillerato y Licenciatura en Trabajo Social? ¿Por qué resultan relevantes para lograr la relación teoría-práctica y la preparación para el ejercicio profesional?

Justificación

Cuando la implementación del curso Teoría y métodos del Trabajo Social V inicia, en el año 2007, se cuenta con una amplia autonomía para proponer e incluso crear una forma propia de enseñar los contenidos, los cuales resultan muy complejos. Tras 9 años de realizar la experiencia en el curso mencionado, de incorporar a nuevas profesoras al equipo de trabajo y reflexionar en conjunto, surge la oportunidad de sistematizar la experiencia, y poder compartir sus resultados.

Por tanto, la justificación de esta ponencia se basa en los siguientes motivos:

1. Se trata de una experiencia docente en la educación superior, de casi una década, que resulta fundamental sistematizar, para poder reflexionar sobre el camino andado.
2. El proceso formativo en saberes especializados, representa un espacio plagado de preguntas e incertidumbres, que se considera enriquecedor compartir.
3. Al tratarse de aprendizaje centrado en la persona estudiante, puede ser de interés para quienes asistan al Congreso Internacional de Educación: Currículum.
4. El exponer los resultados de la experiencia en dicho evento, es una oportunidad para recibir realimentación de profesionales de distintos contextos, cuyas preguntas, experiencias e ideas, pueden ser fundamentales para mejorar el proceso.

Fundamentación teórica



Aunque el trabajo de la Asociación Americana de Psicología en los años 90 del siglo XX es fundamental para comprender el **aprendizaje centrado en el estudiante** o en el “aprendiente”, no es una perspectiva para nada ajena en América Latina, si se retoman autores como Paulo Freire.

Freire (1997) en “Pedagogía de la autonomía” plantea aspectos básicos totalmente vinculantes con este tema tales como: 1. Que enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción. 2. Enseñar implica el respeto de los saberes de los educandos en su contexto. 3. Enseñar requiere el respeto a la autonomía e identidad de los educandos. 4. Enseñar exige curiosidad del educador y el educando.

La educación para Freire parte de la persona estudiante, y exige un proceso creativo de diálogo y construcción. Por esto denuncia la educación bancaria, que en términos muy concretos refiere a la repetición de contenidos de forma acrítica, a partir de una práctica docente autoritaria.

El aprendizaje centrado en el/la estudiante propone que el poder en la clase debe ser compartido. También se retoman las creencias, características, disposiciones, y las prácticas de la persona docente. Que no desaparece, pero deja de tener el rol protagónico.

Por ende las estrategias y técnicas deben modificarse, según como resulten en la práctica, y no son algo estático ni apriorístico. Como indica McCombs (2001) el estudiantado genera conocimiento, es participante activo en su propio aprendizaje, y puede ser co-creador de experiencias de aprendizaje.

Se posibilita que los/las estudiantes tomen decisiones sobre cómo aprender y cómo se evaluará, en un marco de respeto a las diferencias y capacidades individuales (McCombs, 2001).

Como parte de las distintas posibilidades de aprendizaje centrado en el/la estudiante, el proceso descrito además se basa en la **enseñanza situada**, con base en el **enfoque histórico cultural** de Lev S. Vigotsky.

La enseñanza situada plantea que el aprendizaje vinculado a la realidad concreta, en prácticas similares a las realizadas en el trabajo de profesionales o expertos, resultan más auténticas (Díaz Barriga, 2003).

Agrega además Díaz Barriga (2003) que:

En un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco (p. 4).



Por consiguiente hay un punto de partida que entrecruza varios elementos: las necesidades de aprendizaje del estudiantado, el contexto en el cual estas se desarrollan y cualifican y a su vez posibilidades de crear situaciones lo más similares posibles a lo que será su vida profesional.

El enfoque histórico cultural, resulta relevante para comprender más a fondo la enseñanza situada, comprendiendo la importancia del contexto social en los procesos educativos.

En el caso particular además se utilizan las **simulaciones situadas**, mencionadas por Díaz Barriga (2003) como parte de las estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado.

El proceso además retoma elementos del **análisis de casos**, con algunas variaciones técnicas. Cabe recordar que esta técnica refiere a una historia, en la cual se cuentan hechos, reales o al menos realistas, de manera que el estudiantado experimente la complejidad, ambigüedad e incertidumbre del trabajo profesional (Díaz Barriga, 2005).

Como parte de esta técnica se espera que las/los estudiantes resuelvan la situación, mediante un análisis conjunto, que permita plantear soluciones o cursos de acción pertinentes y argumentados (Díaz Barriga, 2005).

Wassermann (1994) citado por Díaz Barriga (2005) plantea criterios para elegir un buen caso a tratar tales como: 1) Debe existir vínculo con el currículo, es decir el caso contiene elementos importantes de la formación. 2) La narrativa debe tener la calidad y elementos para poder imaginar los hechos y despertar interés. 3) Debe ser comprensible para las personas involucradas en el ejercicio. 4) Debe generar resultados a nivel emotivo. Es decir el/la estudiante considera apasionante e intenso a nivel emocional el tratar estos casos. Y 5) Hay dilemas, controversias y dificultades para resolver el caso. Demanda por tanto pensamiento de alto nivel, creatividad y capacidad para tomar decisiones. La autora además indica que Boehrer (2002) coincide con el punto 4, ya que la técnica involucra la expresión –y educación- de emociones y valores. Es decir se entremezclan los aprendizajes cognitivos y afectivos, y se desarrollan habilidades de colaboración y la responsabilidad.

El análisis de casos, también llamado “case teaching”, tiene además la particularidad de llevar a los/las estudiantes a (Boyer, Franco, Golich&Lami, 2000): 1. Distinguir la información pertinente de la periférica. 2. Identificar el problema en cuestión y definir su contexto y parámetros. 3. Encontrar diversas soluciones. 4. Formular estrategias y cursos de acción. 5. Tomar decisiones. 6. Enfrentar obstáculos y dificultades en la resolución. Como se tratará en los resultados, esto es muy importante cuando se trata de la formación para la atención de situaciones de crisis, por el nivel de incertidumbre enfrentado en el trabajo profesional real.



El aprendizaje basado en casos, requiere una evaluación formativa, dinámica y contextualizada, es decir evaluación auténtica. Además el uso de materiales de evaluación cualitativos y de instrumentos que valoren el desempeño del alumno, su nivel de habilidad, su disposición y actitudes (Díaz Barriga, 2005).

Objetivos de la ponencia

Compartir la experiencia de las simulaciones situadas intra-aula, como estrategia para la relación teórico práctica en la formación de saberes especializados.

Exponer las reflexiones generadas de la sistematización de la experiencia.

Metodología

Esta ponencia es un aporte a nivel analítico sobre un proceso realizado en la educación universitaria, a nivel de diseño y desarrollo curricular.

Para recuperar la experiencia se utilizó como metodología la sistematización de experiencias, entendida esta según Jara como la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (Jara, 1998). El fin de sistematizar es generar conocimientos y aprendizajes significativos, para apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas de forma teórica y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

El proceso para sistematizar grosso modo, es posible si se participó en la experiencia y se cuenta con registros de lo sucedido. Para iniciar se plantean una serie de preguntas, un objetivo –o bien objetivos del para qué sistematizar- se delimita qué del proceso se recuperará –objeto- y posteriormente se define un eje a trabajar. A partir de este proceso se definen las fuentes de información y los procedimientos, se reconstruye lo sucedido, se ordena y clasifica la información, para finalmente realizar una reflexión de fondo. El fin del proceso es el análisis, y la interpretación crítica del proceso, que permite elaborar conclusiones, para posteriormente compartir los resultados (Jara, 1998).

Resultados

A partir de una serie de reflexiones, con el mismo estudiantado en el marco del curso Teoría y métodos del Trabajo Social V, se ha logrado trascender el juego de roles, o la narración de experiencias de profesionales, proponiendo un aprendizaje mediado por la atención de casos mediante simulaciones situadas. Desde el aprendizaje situado el

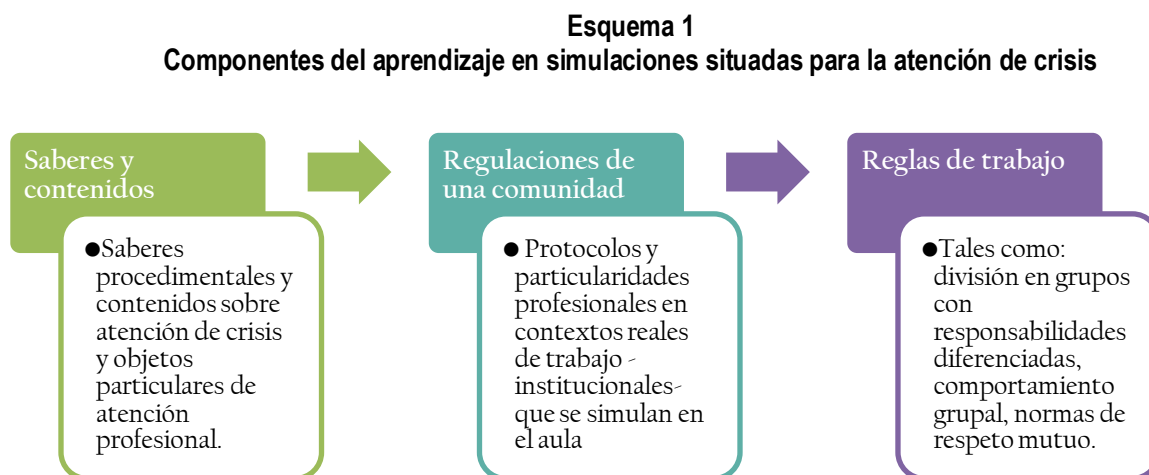
proceso pretende simular una atención profesional, con la mayor cantidad de elementos posibles en el contexto del aula, para que resulte más realista.

Para esto se cuenta con una serie de condiciones:

1. El estudiantado tiene un conocimiento básico previo, de cómo realizar entrevistas, de las particularidades históricas de la actuación profesional en el país y del marco ético de actuación, que parte del enfoque de derechos.
2. Se cuenta con un grupo no mayor a 20 estudiantes, para tener el tiempo de realizar ejercicios.
3. El espacio físico de las aulas tiene la privacidad requerida.
4. El equipo docente tiene conocimientos especializados en la atención de crisis, experiencia profesional previa y capacitación en la estrategia didáctica del curso.
5. El estudiantado lleva paralelamente a este curso una práctica pre-profesional, en la cual se brinda atención directa en espacios institucionales. Esto permite que el curso se comprenda de forma más significativa.
6. El equipo docente trabaja con el estudiantado estrategias de autocuidado, de forma tal que los ejercicios no sean revictimizantes para quienes actúan como personas en crisis, o para quienes atienden y observan. Todos estos elementos se consideran plataforma para lograr un proceso más efectivo.

Siguiendo con las particularidades del aprendizaje situado, Diaz Barriga (2003) citando a Baquero, indica que hay varios componentes interrelacionados: el sujeto que aprende, los instrumentos, una serie de saberes y contenidos, en una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan, con normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad y reglas que definen cómo se desarrollará la actividad.

Esto puede captarse con claridad en el Esquema 1:





Fuente: elaboración propia, 2015.

Todo lo anterior se genera efectivamente pensando en las necesidades de aprendizaje del estudiantado, para lo cual se construyen instrumentos de trabajo. Por un lado los que elabora el mismo estudiantado (guías de entrevista y de observación) así como rúbricas de evaluación para la docente. Las rúbricas cabe decir han sido discutidas con el estudiantado, y quienes observan utilizan sus criterios para hacer la devolución a quienes cumplen el rol profesional, por lo tanto son co-participes de la evaluación.

En cuando al proceso, Díaz Barriga (2005) señala que en el análisis de casos se trabaja con diversos momentos, que tienen sus diferencias respecto al proceso aquí compartido. Esto se sintetiza en el cuadro 1.

Cuadro 1
Semejanzas y distinciones con técnica de análisis de casos

Momentos del análisis de casos recuperados por Díaz Barriga, 2005	Momentos de los ejercicios de simulación situada
Se elige una narrativa que indica qué es lo que sucede, cuál es el asunto o problema, quiénes están involucrados, a qué situaciones se enfrentan, cuáles son los conflictos, los intereses y posibilidades en juego, entre otros. Hay personajes y una situación de la vida real vinculada con algún conflicto.	La docente entrega la narrativa base del caso, formulado con el nivel de complejidad necesario para los conocimientos que se han tratado previamente. Un grupo de estudiantes completa datos de la situación, de forma que el caso es construido en conjunto.
El análisis de caso requiere de preguntas de análisis o discusión en torno al caso, para que éste se examine de manera inteligente y profunda.	Si bien se incorpora el estudio y resolución de un caso (denominado situación de crisis), se realiza mediante la interacción entre la persona que personifica al usuario/usuario de la atención profesional, y quien cumple el rol de Trabajadora Social.
En el análisis de caso se requiere una división en grupos para la resolución	Trabajo previo a la simulación, en subgrupos para la construcción de los detalles de la situación de crisis, para la elaboración de la guía de atención y para la guía de entrevista.
Discusión de soluciones e intervención forma respetuosa y colaborativa, a partir de argumentos. Posteriormente se puede dar el seguimiento al caso, mediante la búsqueda por parte del estudiantado de más elementos sobre el tema, entrevistas a personas expertas, entre otros.	Se realiza la atención simulada, de forma tal que todo el grupo observa y pone atención a lo acontecido. Esto lleva una preparación del grupo, para que se logre escuchar y observar la puesta en marcha de la atención. Posteriormente se realiza una devolución de parte de un subgrupo que observa, de la docente y de la totalidad del grupo, para lograr mayor vinculación teórico-práctica.

Fuente: elaboración propia, 2015



Como se trata de simulaciones situadas, el interés principal en el caso o situación de crisis presentada, no radica en la calidad de la narrativa, sino en la posibilidad de que el grupo que se prepara para dramatizar la situación de crisis, logre una real y efectiva apropiación de los elementos centrales a interpretar, desarrollen una historia coherente, y el personaje sea lo más real posible. Para esto se incorpora maquillaje, vestuario y en sí la interpretación.

El proceso permite que el grupo de estudiantes logre trascender los elementos planteados en las lecturas, y ponerlos en movimiento. Es posible de esta forma discutir las dudas que se suscitan ante cada situación de crisis. Además se pueden valorar las implicaciones de las preguntas planteadas, posición corporal, tono de voz, orden de la atención. En fin, es posible reflexionar sobre gran cantidad de elementos de carácter teórico, procedimental y ético.

Conclusiones

El aprendizaje centrado en la persona estudiante, requiere de una serie de reflexiones y procedimientos, para que resulte efectivo, y no se quede en un discurso. Las simulaciones situadas, para el aprendizaje de la atención de situaciones de crisis en el Trabajo Social, resulta una forma motivadora de generar el proceso de apropiación de saberes especializados, desde una perspectiva reflexiva y desafiante.

Para lograrlo, se ha realizado un proceso de reflexión y análisis de las necesidades formativas, y un diálogo constante con el estudiantado y el equipo docente.

Tal como plantea Boehrer (2002) citado por Díaz Barriga (2005) el aprendizaje mediante casos, permite: 1. Fomentar pensamiento crítico. 2. Promover la responsabilidad de la persona estudiante ante el estudio. 3. Compartir información, conceptos y técnicas. 4. Convertirse en autoridad en la materia en un ámbito concreto. 5. Vincular aprendizajes afectivos y cognitivos. 6. Darle vida a la dinámica de la clase mediante actividades motivadoras. 7. Desarrollar habilidades de cooperación y finalmente 8. Promover el aprendizaje autodirigido.

Todos estos elementos han sido posibles de desarrollar mediante las simulaciones situadas, que como se indicó en la ponencia, son una forma de aprendizaje de casos orientada hacia lo vivencial, más que hacia lo narrativo.

El trabajo en el curso ha sido posible, al considerar que la apropiación de saberes especializados, resulta más significativa con la participación protagónica del estudiantado.

La recreación por parte del sujeto que está en el proceso de conocimiento, de saberes construidos previamente, mediante experiencias realistas, que impliquen mayor nivel de reto y de incertidumbre, permite mayor vinculación teoría-práctica, la autocrítica durante el proceso, la colaboración del grupo, la interacción de niveles distintos de comprensión y la preparación para el futuro trabajo profesional.



Referencias bibliográficas

Boyer, Mark; Franco, Patrice; Golich, Vicki & Lami Steve (2000). *The ABCs of case teaching: Few case studies in international affairs*. United States of America: Institute for the Study of Diplomacy, Georgetown University.

Díaz Barriga Arceo, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 5 (2), 1-13.

Díaz Barriga, Frida. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Escuela de Trabajo Social (2015). *Programa del curso Teoría y métodos del Trabajo Social V*. Costa Rica: Escuela de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la autonomía*. [Séptima edición en español]. México: Siglo XXI editores.

Jara, Oscar (1998). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Ediciones Alforja.

McCombs, Barbara (2001, abril). *What Do We Know About Learners and Learning? The Learner-Centered Framework: Bringing the Educational System into Balance*. Presented in the symposium Integrating What We Know About Learners and Learning: A Foundation for Transforming PreK-20 Practices. Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, United States of America.