



ISSN: 2448-6574

Autorregulación dentro del currículum real: construcción de una estrategia para la problematización de un tema de investigación.

Fernández Coronado Sandra Elisa
elisa12tfc@gmail.com

Villarreal Villanueva Aldo Alid
lef.villarreal@hotmail.com

Escalante Ferrer Ana Esther
anaescalante7@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Práctica Curricular: Docentes y Alumnos, los actores del currículum.

Resumen

El presente trabajo ofrece una descripción de una situación particular que vivió un estudiante de posgrado al momento de elaborar la problematización de su proyecto de tesis. El desarrollo de ese apartado de investigación tuvo algunas dificultades para ser redactado por el alumno, sin embargo; gracias la interacción tesista-asesor, que forman parte de las prácticas de un *currículum real*, se logró estructurar la problematización mediante la construcción de un modelo tridimensional, mismo que refleja el desarrollo de habilidades del Pensamiento Crítico.

Planteamiento del problema

El presente trabajo se contextualiza dentro del desarrollo de un seminario, que forma parte del proceso formativo de un estudiante de la Maestría en Investigación Educativa (MIE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) en donde el producto a desarrollar consistía en la problematización del tema de investigación.



ISSN: 2448-6574

Un momento esencial dentro de cualquier proceso de investigación en las Ciencias de la Educación es el que se desarrolla en la etapa de problematización¹ sobre el objeto de estudio acerca del cual se ha decidido trabajar. Este momento del proyecto de indagación conlleva en ciertos casos dificultades para el investigador, en tanto requiere trasladarse del espacio de la reflexión y lo abstracto a la escritura fundamentada, coherente y cohesionada de sus ideas.

En el momento en que el estudiante elaboró su trabajo de problematización, la organización y jerarquización de las ideas, representó un obstáculo para el estudiante, debido a que él buscaba estructurar sus ideas a través de algún organizador gráfico² con el que previamente hubiera trabajado. Sin embargo, en sus intentos por constituir sus reflexiones, pudo darse cuenta de que los instrumentos utilizados limitaban la esquematización de sus ideas, principalmente porque contar solo con dos dimensiones no le permitía brindar “volumen” a la representación gráfica de los conceptos, sino solamente ordenarlos y acomodarlos según su importancia.

Es importante precisar que, durante la elaboración del producto, el estudiante tuvo revisiones periódicas con su directora de tesis para comentar sus reflexiones en torno al tema, así como los avances de investigación. Estas interacciones entre tesista-asesor permiten esbozar prácticas del currículum real, dentro de las cuáles, el estudiante reconoció y expresó, de manera abierta sus dificultades lo que desembocó en un proceso de análisis más allá de lo que el plan de estudios establece.

El diálogo, la discusión y la formulación de cuestionamientos surgidos durante las asesorías tomadas llevaron al reconocimiento de la falta de recursos cognitivos del estudiante para la

¹ Comprendido como: un proceso complejo a través del cual el [investigador] va decidiendo poco a poco lo que va a investigar, caracterizándose como: un fenómeno de cuestionamiento del investigador, un proceso de clarificación del objeto de estudio, un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación (Sánchez, 1993:3, citado por Galindo, Molina y Moreno, 2012:5).

² Según Reyes (2003, citado por Toscano, 2016: 3), los organizadores gráficos son técnicas desarrolladas para servir como herramientas prácticas dentro del aprendizaje. “Los alumnos tienen a su alcance una serie de esquemas que pueden emplearlos para comprender y asimilar los conceptos fundamentales de una disciplina. Mientras, que los maestros disponen de una ayuda para desarrollar una clase dinámica y motivadora”.



ISSN: 2448-6574

concreción de sus ideas, por lo cual el proceso de autorregulación, que representa una de las habilidades del pensamiento crítico (Facione, 2007), orientó la toma consensuada de decisiones. Como resultado la opción elegida fue construir en el sentido estricto de “armar con piezas”, de forma tridimensional, una estructura que permitiera la representación de los conceptos y las ideas centrales para la redacción del texto.

La complejidad de plantear la organización del pensamiento del estudiante se debió en parte su forma de aprender, ya que en palabras del sujeto: “mis ideas las debo de imaginar como algo físico que pueda palpar para apropiarme del conocimiento”³, afirmación que denota rasgos de una inclinación hacia el aprendizaje cinestésico⁴. En respuesta a su estilo de aprendizaje, se decidió, conjuntamente con la directora para la elaboración del modelo tridimensional, la técnica de cartas asociativas de Abric (2001), por dos motivos:

- 1) El estudiante había tenido una experiencia previa con esta metodología en la que el uso de tarjetas (físicas) lo que le permitió interactuar con los datos.
- 2) Propone la configuración de un núcleo central y una serie de elementos periféricos que conforman la representación social, en este caso la idea sobre el objeto de estudio.

En este sentido, la técnica metodológica que desarrolla Abric (2001), se sitúa como la estructura base del trabajo construido por el estudiante de la MIE, en donde el fenómeno de investigación se localiza como el “núcleo central”, y alrededor de éste se posicionan diferentes dimensiones y esferas que representan los “elementos periféricos”.

Mediante el desarrollo de este ejercicio se originó una estrategia en la que el sujeto llevó a cabo la elaboración de un modelo físico y tangible, en el que sus reflexiones e ideas pudieran ser observables y manipulables, facilitando el hallazgo de articulaciones entre dimensiones y esferas. Estos dos componentes fueron sustentados por las perspectivas teóricas que el estudiante conocía al momento de su desarrollo, lo cual facilitó la argumentación de su ubicación en determinado lugar.

³ El testimonio fue recuperado a través de una breve charla entre el tesista y los autores. La conversación no tuvo una rigurosidad metodológica, como la otorgada por una entrevista estructurada, pero sí permitió preguntarle al estudiante cuál fue la razón de optar por esta estructura.

⁴ Este concepto será retomado en el apartado de fundamentación teórica.

Justificación

La posibilidad de observar el proceso por medio del cual se desarrolló la propuesta metodológica antes mencionada, dio la pauta para suponer que las dificultades presentadas por el estudiante se debían atender desde un estilo de aprendizaje específico, para el que eran necesarias otro tipo de estrategias, puesto que es importante reconocer que, de acuerdo a sus habilidades, quien investiga requiere poder construir sus propios recursos. Al respecto, Malacaria (2010: 20) explica que: “No todos aprendemos de la misma manera, ni a la misma velocidad, aunque contemos con el mismo tiempo, recibamos la misma instrucción e incluso hagamos los mismos ejercicios y prácticas. [todos] Tenemos diferentes formas de aprender”. Por esta razón para el estudiante la creación de una esquematización “manipulable” era de gran relevancia en la intención de estructurar su pensamiento.

Es importante señalar que la complejidad del proceso de construcción del modelo no residía solamente en el hecho de superar las limitaciones que le suponían los organizadores gráficos utilizados, sino también en que para desarrollar la esquematización por planos y niveles interconectados eran necesarias habilidades de inferencia, síntesis y análisis, propias del pensamiento crítico que Paul y Elder (2005:7) definen como “[...] el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo”, lo cual queda comprendido en el currículum del posgrado en el que se encontraba el estudiante.

El presente trabajo pretende dar cuenta de la importancia de que el estudiante en proceso de formación de posgrado, tenga la capacidad de atender sus propias necesidades de aprendizaje, además de autorregular sus procesos de estructuración argumentativa, haciendo para ello uso de estrategias conocidas y preexistentes, así como de algunas otras que habrán de surgir en forma de propuesta, que oriente la configuración de su proyecto de investigación.



ISSN: 2448-6574

Fundamentación teórica

El eje articulador del presente trabajo se inserta en el currículum real que: “puede definirse como la puesta en práctica del currículum formal con las consecuencias que traiga consigo su aplicación y que lógicamente requerirán en su momento de una adaptación entre el plan curricular y la realidad [...]” (Sacristán, 2002: 21, citado por Guzmán, 2012: 15).

El currículum real fue practicado durante la dinámica entre el tesista y la asesora en las sesiones de revisión de avances de investigación en donde uno de los objetivos fue la constitución de la problematización de su proyecto de tesis.

Durante dichas revisiones la asesora encaminó al estudiante a contemplar otra perspectiva que apoyara a la constitución de la problematización. Se hace el supuesto de que la directora de tesis tomó como base para la interacción con su estudiante, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) quien propuso ocho tipos las cuales son: musical, lógico-matemático, visual-espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal, naturalista y lingüística-verbal.

Dado que el sujeto muestra una predisposición hacia el aprendizaje de forma cinestésica, en el presente trabajo retomamos de Gardner (1993, citado por Duque, 2014: 17) quien define esta inteligencia como: “la habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción [...], para competir en un juego [...], para crear un nuevo producto (diseño de invención). En suma, todas estas habilidades constituyen las características cognitivas de uso corporal”. Aunada a esta perspectiva encontramos la de Antunes (2004) quien expresa que las habilidades cinestésicas se relacionan con la capacidad de usar el cuerpo de forma intencionada y dependiendo del contexto, con fines expresivos para la solución de problemas (citado por Duque, 2014)

En cuanto a las habilidades del Pensamiento Crítico (PC), fueron comprendidas desde la perspectiva de Facione (2007) quien retomó los acuerdos establecidos en el Proyecto



ISSN: 2448-6574

Delphi⁵, asegurando en primer término que el PC se desarrolla con base en seis habilidades que son; la explicación, interpretación, análisis, inferencia, evaluación y autorregulación. Explica además que, paralelo a las habilidades es necesario considerar las disposiciones, puesto que serán éstas las que permitan o limiten el fortalecimiento del pensamiento dentro y fuera de los procesos de formación, ya que asevera que las raíces del PC se remontan a los orígenes de la civilización.

De acuerdo con Brown (1978, citado por Sáiz y Montero, 2015:15) la autorregulación es la reflexión consciente sobre el propio conocimiento durante el proceso de aprendizaje, en tanto que la regulación sobre la cognición se relaciona con las estrategias metacognitivas de control en el uso de una determinada estrategia en la resolución de problemas.

Las conceptualizaciones que se han propuesto, ayudan a comprender el proceso en el que se elaboró el modelo tridimensional de problematización, gracias a las prácticas del currículum real experimentadas por el tesista y la asesora, en donde se contempló el estilo de aprendizaje del estudiante, propiciando un mecanismo de autorregulación que a su vez promovió la práctica de habilidades del PC y fuera de los procesos de formación, ya que asevera que las raíces del PC se remontan a los orígenes de la civilización.

Objetivo

Describir el proceso de autorregulación experimentado por un estudiante de posgrado, como parte del currículum real de su formación mediante la interacción asesor-tesista, dentro de la cual se propuso un modelo tridimensional para la organización de la información adecuado a su estilo de aprendizaje.

⁵ Este proyecto reunió a cuarenta y seis hombres y mujeres de Estados Unidos y Canadá, pertenecientes a diferentes disciplinas entre ellas humanidades, ciencias, ciencias sociales y educación, que en una investigación que duró dos años y se desarrolló a nombre de la Asociación Filosófica Americana, con el objetivo de lograr un consenso entre disciplinas, conformaron el documento: Una Declaración de Consenso de Expertos con Fines de Evaluación e Instrucción Educativa.

Metodología

El presente proyecto se constituye como un trabajo de corte cualitativo que se define como: [...] cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre naciones. (Strauss y Corbin, 2002:12 citado por Balderas, 2013:3).

Se constituye como una investigación descriptiva, de acuerdo con Dankhe (1986), citado por Hernández, Fernández y Baptista (2003:71), ya que estos estudios son los encargados de “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. En este caso se plantea un alcance descriptivo, puesto que se pretende dar cuenta de cómo fue el proceso de elaboración de la problematización del estudiante respecto a su tema de investigación, a través de la interacción tesista-asesor, que tuvo como resultado la creación de un modelo tridimensional.

Como ya hemos mencionado, la intencionalidad del presente trabajo es describir parte del proceso de investigación de un tesista de posgrado. Sin embargo, también se busca el poder visibilizar una situación específica, que ayude a abrir el panorama que se tiene sobre los procesos de aprendizaje autorregulados por el estudiante.

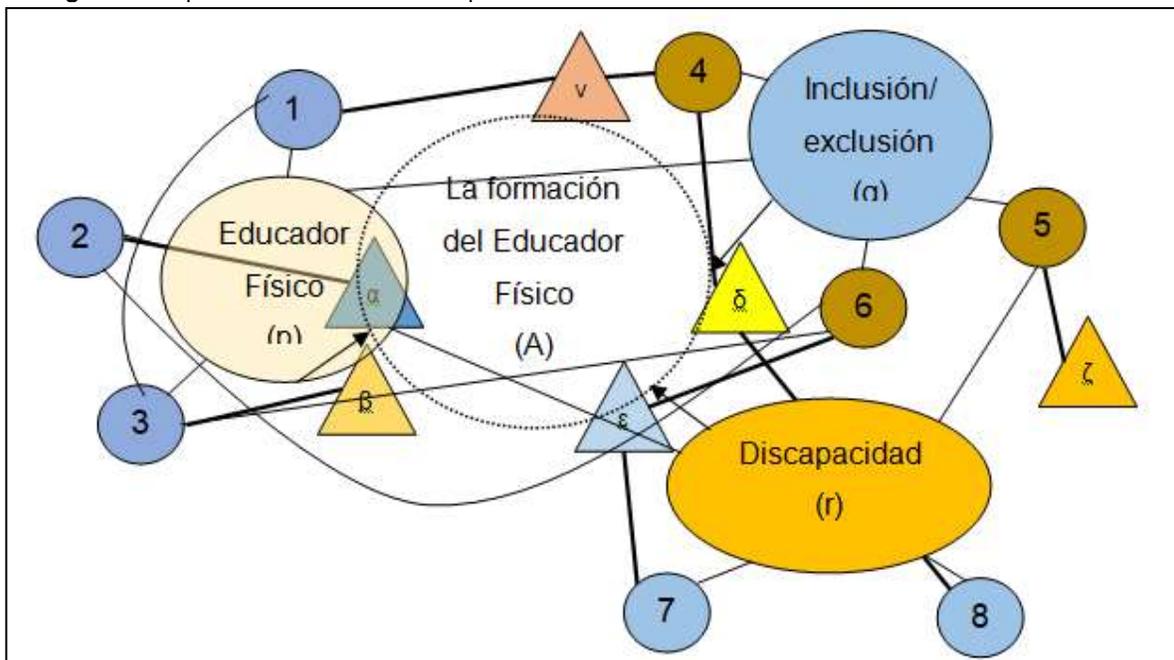
El presente proyecto no se encuentra concluido puesto que, en otra etapa del mismo, se persigue concretar un trabajo de Investigación Acción Participativa (IAP), que de acuerdo con Colmenares (2012:109): “es un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones”. Siendo así, lo que hemos abordado pertenece a la parte de conocer dentro de la IAP.

Resultados y conclusiones Consideramos que la propuesta de este modelo tridimensional representa el resultado de un proceso formativo, en donde se manifiesta las

prácticas del currículum real y el apoyo que las mismas representaron para el desarrollo de un ejercicio de autorregulación en el que el tesista tuvo que reconocer sus carencias y generar las estrategias que le permitieron organizar sus ideas y argumentos. En este sentido se considera que la construcción del modelo resulta una evidencia del desarrollo de habilidades del Pensamiento Crítico (PC).

Dentro de la **Figura 1**. se presenta una versión bidimensional del producto final de la esquematización propuesta por el estudiante, en él se puede apreciar la diferencia de tamaños de las dimensiones, sin embargo; no resulta posible distinguir de manera clara las relaciones entre todos los elementos, puesto que su estructura plana no permite distinguir con facilidad las articulaciones entre las dimensiones, esferas, y referentes teóricos.

Figura 1. Esquema bidimensional de la problematización.



Fuente: Esquema proporcionado por el estudiante. Los elementos enumerados son: 1.- EDUF (asignatura), 2.- Currículum (formación), 3.- UNESCO, 4.- seguridad escolar, 5.- análisis de la política educativa, 6.- competencias docentes, 7.- el cuerpo y 8.- construcción social. Las letras del alfabeto son α – Ethos profesional (Yurén, 2005; y Romero y Yurén, 2007); β – Comunidades imaginadas (Anderson, 1993); γ – Espacio escolar (Fierro, 2013); δ – Sociedad inmunológica (Byung-Chul, 2017); ϵ - Modernidad líquida y sólida

Imagen 1. Estructura del modelo



Fuente: fotografía proporcionada por el estudiante.

Por su parte la **Imagen 1.** muestra del modelo tridimensional construido por el estudiante, en donde se observan sus componentes. Y aunque se nota una amplitud, la misma estructura permite apreciar, de forma más directa la jerarquía entre los elementos que conforman el modelo tridimensional.

Referencias

- Abric, J. (2001). Metodologías de la recolección de las representaciones sociales. En Abric, J. (dir.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 27 – 37). México: Ediciones Coyoacán.
- Balderas, G. I. (2013). *Investigación cualitativa. Características y recursos*. Revista Caribeña de Ciencias Sociales. Universidad de Tlaxcala. Consultado el 13 de mayo de 2019, recuperado de <http://xn--caribea-9za.eumed.net/investigacion-cualitativa/>



ISSN: 2448-6574

- Colmenares, E. A. M. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación. Vol. 3. No. 1. (pp. 102 – 115). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Consultado el 13 de mayo de 2019, recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>
- Duque, P. M. del C. (2014). *Inteligencia cinestésico-corporal e inteligencias múltiples en educación infantil: diagnóstico y propuesta de mejora*. Ciudad de México, México: Universidad Internacional de la Rioja. Consultado el 13 de mayo de 2019, recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3027/MariadelCarmen_Duque_Palacios_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galindo, D. S. M., Molina, P. N. y Moreno, C. I. (2012). *La problematización en la investigación científica*. Revista Varela. Vol. 1. No. 33. Consultado el 7 de mayo de 2019, recuperado de <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv3302.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Guzmán, P. V. (2012). *Teoría curricular*. Estado de México, México: Red tercer milenio. Consultado el 13 de mayo de 2019, recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Educacion/Teoria_curricular.pdf
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. California, EU.: Insight Assessment. Recuperado de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2003). *Metodologías de la investigación*. México: McGraw-Hill, Interamericana.
- Malacaria, M. I. (2010). *Estilos de enseñanza, estilos de aprendizaje y desempeño académico*. Tesis de Licenciatura. Universidad FASTA, Argentina. Consultado el 11 de mayo de 2019, recuperado de http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/587/2009_P_004.pdf?sequence=1
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Comprendiendo la relación íntima entre el pensamiento crítico, el aprendizaje y la educación. En Paul y Elder (dirs.). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el*



ISSN: 2448-6574

pensamiento crítico (pp. 7 – 16). Dillon Beach: Fundación para el pensamiento crítico. Consultado el 13 de mayo de 2019, recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Sáiz, M. A. C. y Pérez, P. M. I. (2011). *Autorregulación y mejora del autoconocimiento en resolución de problemas*. Revista Psicología desde el Caribe. Vol. 33. No. 1. (pp. 14 – 30). Burgos, España. Consultado el 13 de mayo de 2019, recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v33n1/v33n1a03.pdf>

Toscano, S. Z. M. (2016). *La utilización de organizadores gráficos y el aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto año de educación básica de la unidad educativa Federico González Suárez del cantón salcedo provincia de Cotopaxi*. Tesis de Licenciatura. Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Consultado el 11 de mayo de 2019, recuperado de <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/23037/1/TESIS%20FINAL%20ZOUY%202020.pdf>