

Planificar a partir del aprendizaje colaborativo en la formación inicial de profesores de Geografía

Planning from Collaborative Learning in the Initial Training of Geography Teachers

María Natalia Prieto¹
Antonela Volonte²
Guillermina Maradona³
Maria Amalia Lorda⁴

Resumen

El aprendizaje colaborativo es una estrategia activa que fomenta la participación directa de los estudiantes en la búsqueda de alternativas de solución a las contradicciones generadas en el proceso de aprendizaje; esta dinámica de trabajo favorece el aprendizaje significativo, las relaciones interpersonales (sociales), la comunicación, el aprendizaje autónomo, el desarrollo de habilidades de investigación y el fomento de valores humanos. La asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía se dicta en el último año del profesorado en Geografía (Universidad Nacional del Sur, Argentina) y uno de los puntos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje es la formación en la práctica docente reflexiva y supone una preparación fundamental antes del ingreso al ámbito escolar (práctica docente en la escuela secundaria). En esta instancia de preparación, se emplean diferentes dispositivos de formación, siendo uno de ellos el aprendizaje colaborativo. El objetivo de este trabajo es socializar una experiencia de organización de la enseñanza a partir del aprendizaje colaborativo. En ésta, los estudiantes del profesorado planifican propuestas de aula (en el contexto de una microclase) con un tema geográfico escolar. La experiencia, desde la consideración de los testimonios de los estudiantes, resultó innovadora ya que ayudó a fortalecer las habilidades sociales interactivas, la capacidad de autoevaluación, el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo. Asimismo, por implicar la gestión compartida de las decisiones didácticas, desde la dimensión cognitiva y socio-afectiva del aprendizaje, resultó una práctica valorada por su aporte al fortalecimiento del aprender a pensar “con el otro”.

Palabras clave: formación inicial; geografía; aprendizaje colaborativo; planificación entre pares; práctica reflexiva

Abstract

Collaborative learning is an active strategy that encourages the direct participation of students in the search for alternative solutions to the contradictions generated in the learning process; This work dynamic favors meaningful learning, interpersonal (social) relationships, communication, autonomous learning, the development of research skills and the promotion of human values. The Didactics and Practice of Geography subject is taught in the last year of teaching in Geography (Universidad Nacional del Sur, Argentina) and one of the central points of the teaching and learning process is training in reflective teaching practice and involves preparation fundamental before entering the school environment (teaching practice in secondary school). In this instance of preparation, different training devices are used, one of them being collaborative learning. The aim of this paper is to socialize an experience of organizing teaching based on collaborative learning. In this, the teaching students plan classroom proposals (in the context of a microclass) with a school geographic theme. The experience, from the consideration of the students' testimonies, was innovative since it helped strengthen interactive social skills, the capacity for self-assessment, and creative, critical, analytical and reflective thinking. Likewise, because it involves the shared management of didactic decisions, from the cognitive and socio-affective dimension of learning, it was a practice valued for its contribution to strengthening learning to think "with the other."

Keywords: Initial Training; Geography; Collaborative Learning; Peer Planning; Reflective Practice

Fecha de recepción: 2024-06-06
Fecha de evaluación: 2024-06-15
Fecha de evaluación: 2024-07-06
Fecha de aceptación: 2024-07-10

Introducción

El proceso de formación de profesores que se lleva a cabo en la asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía se basa en varios ejes organizadores. Entre ellos se distinguen las unidades temáticas denominadas "la formación de formadores" y "la planificación de la tarea didáctica". Desde el encuadre teórico que ambas unidades temáticas proporcionan, y con la intención de construir un proceso de formación que sea reflexivo, personal y colaborativo, se abordan experiencias que buscan poner en juego distintos dispositivos de formación. Uno de ellos es la planificación de una microclase con la particularidad de que su construcción se realice de a pares, para que resulte un aprendizaje colaborativo. Se trata de poner a los estudiantes en situación de profesores, donde a partir de un tema específico, y desde el trabajo entre pares pedagógicos, deben organizar una clase, socializarla y fundamentarla.

El objetivo de este trabajo es socializar el desarrollo de la experiencia y los fundamentos sobre las cuales se apoya el dispositivo de formación seleccionado que, como fue expresado, se nutre de las ventajas de dos dispositivos: por un lado, el desarrollo de una microclase, y por el otro, el trabajo reflexivo entre pares pedagógicos. Entre las razones que contribuyeron a proponer esta experiencia en la Cátedra se destacan: enseñar a organizar una clase de manera reflexiva; potenciar del trabajo en parejas las habilidades sociales de los estudiantes; fomentar la capacidad de autoevaluación y promover el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo desde la interacción con los demás.

El trabajo se estructura en cuatro apartados. En el primero se analizan los fundamentos teóricos de aprender desde el trabajo colaborativo. En el segundo se trabaja sobre la importancia de la práctica reflexiva en los procesos de formación de profesores y el desafío de planificar una microclase entre pares pedagógicos. El tercero nuclea la experiencia desde la cátedra, con la consideración de las reflexiones de los protagonistas. Por último, el cuarto sintetiza las reflexiones y consideraciones finales.

Antecedentes teóricos: Aprender desde el trabajo colaborativo

En la práctica educativa, la posibilidad y necesidad de enriquecer el conocimiento, ampliar las perspectivas y lograr el desarrollo pleno como personas, se ve favorecido por la comunicación y el contacto directo y continuo de los docentes con los estudiantes. En el aprendizaje colaborativo la construcción del conocimiento se logra a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes (Collazo y Mendoza, 2006). A través este tipo de aprendizaje se establece la relación entre los pares y de estos con el medio que los rodea, facilitando de esta forma que los estudiantes se apropien de los nuevos saberes y habilidades. Además, ayuda a mejorar las capacidades de expresión oral, las competencias comunicativas (Roser Batllori, 1999) y el desenvolvimiento en cualquier ámbito; así como la capacidad del trabajo en equipo,

que permite la búsqueda de alternativas y toma de decisiones consensuadas para dar solución a los problemas y conflictos cognitivos (Espinosa Freire, 2022).

De acuerdo con Lucero (2003), en el aprendizaje colaborativo se da una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista, de manera tal que llegan a forjar un proceso de construcción del conocimiento. En el proceso, cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción con los integrantes del equipo. En este tipo de aprendizaje, son los estudiantes quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje. Esto implica una renovación de los roles asociados a los docentes y estudiantes y una manera diferente de concebir el proceso de enseñanza - aprendizaje (Espinosa Freire, 2022).

El aprendizaje colaborativo en un contexto educativo, es un modelo que invita a los estudiantes a sumar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de pasos que les permiten llegar a un aprendizaje significativo. Se trata de un proceso de negociación, que procura verificar las conexiones entre aprendizaje, interacción y cooperación: los estudiantes que intervienen, se afectan mutuamente, intercambian proyectos y expectativas y replantean un proyecto mutuo, que los conduzca al logro de un nuevo nivel de conocimiento (Tomalá De la Cruz *et al.*, 2020)

Este tipo de trabajo fortalece la construcción del conocimiento, por medio de la socialización que puedan darse entre los mismos estudiantes, y también con los docentes debido a que es a través de la interacción y el acoplamiento al equipo de trabajo que se puede consolidar la comunicación, de manera más significativa y productiva para afianzar el conocimiento. Este modelo aplicado al momento de planificar ayuda a los estudiantes del profesorado a pensar con flexibilidad y creatividad, resolver problemas y tomar decisiones en entornos complejos.

A su vez, en el sistema educativo la importancia de la Geografía viene dada por el potencial que tiene al favorecer la comprensión de los problemas y conflictos del mundo actual y fomento de valores como la responsabilidad y libertad, así como las relaciones sociales, sus jerarquías y diferencias. De acuerdo a Acevedo y Quiroz (2016) la Geografía potencia en los estudiantes, distintas competencias:

a) competencias de carácter conceptual direccionadas a la comprensión estructural, funcional y organizativa de los sistemas integrales que conforman el desarrollo de los grupos sociales y del lugar geográfico en donde habitan;

b) competencias de carácter procedimental donde los estudiantes son capaces de leer, analizar e interpretar mediante el uso del lenguaje verbal y no verbal elementos cartográficos, fotográficos y cinematográficos; así saber emplear medios geográficos que permitan el diseño de trabajos de campo que faciliten el conocimiento de elementos naturales, urbanos y rurales;

c) competencias de carácter actitudinal, fundamentales para propiciar un alto nivel de comprensión, valorización y evaluación del impacto que tienen las acciones humanas en el ambiente de un territorio, región o planeta, y cómo a su vez estas influyen en los humanos, ello permite que el estudiante tenga un alto grado de conciencia social con el entorno que le rodea. De esta forma, el estudiante se interesa y gana conciencia sobre aspectos sociales, culturales, políticos, económicos, demográficos, entre otros.

Como se mencionó previamente, el trabajo colaborativo fundamentado en la teoría constructivista del conocimiento ha adquirido relevancia en las clases de Geografía. Esta metodología, mediante las actividades grupales participativas, procura crear la conciencia crítica sobre un tema determinado y promover habilidades y capacidades tanto profesionales como sociales. En este contexto, en la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía, uno de los puntos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje es la formación en la práctica docente. Resulta la actividad que mayores capacidades incluye, así como la que permite movilizar e integrar los saberes aprendidos durante la formación inicial con la finalidad de ejercer la docencia y enseñar geografía.

El objetivo de este trabajo es socializar una experiencia de organización de la enseñanza a partir del aprendizaje colaborativo. En ésta, los estudiantes del profesorado planifican propuestas de aula con un tema geográfico escolar. La singularidad es que los tres momentos de la clase se realizan en parejas pedagógicas. Para conocer los procesos movilizados por los estudiantes luego de realizar la experiencia, se recuperan algunos testimonios que permitieron identificar las fortalezas y limitaciones, así como las proyecciones a futuro. Los estudiantes pudieron representar al rol docente previo al primer acercamiento al aula de una manera diferente, acompañados por sus pares pedagógicos. Ello permitió incorporar e integrar los contenidos trabajados durante el cursado del primer cuatrimestre, así como fundamentar de manera consciente las decisiones didácticas.

La práctica reflexiva colaborativa en la formación docente. Potencialidades y desafíos.

Uno de los pilares de la formación inicial en los profesores de Geografía es la práctica reflexiva. Desde nuestra perspectiva de trabajo, las propuestas formativas que se llevan a cabo en la cátedra se apoyan en el modelo reflexivo en el cual la práctica reflexiva “(...) se sitúa en el polo opuesto del enfoque positivista para entender la formación docente como un proyecto personal, flexible, creativo, abierto, reflexivo, etc.” (Domingo Roget, 2017, p. 30).

En la actualidad, el ejercicio del rol docente pone énfasis en la necesidad de construir una práctica reflexiva dada la complejidad, los desafíos y dilemas de la tarea docente. Ésta requiere indudablemente del desarrollo de la competencia reflexiva en

los profesores, dado que diariamente el trabajo docente implica la toma de decisiones para resolver las múltiples situaciones e imprevistos de la clase. Por lo tanto, una buena enseñanza es consecuencia de decisiones reflexivas, conscientes e intencionales, a través de las cuales el docente justifica su desempeño, su forma de actuar, de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en definitiva su profesionalismo.

La práctica reflexiva es una metodología de formación individual y colaborativa que tiene su punto de partida en las experiencias situadas de cada docente y la reflexión sobre la propia práctica (Domingo Roget, 2017). Se trata de un proceso a través del cual se recupera la práctica o experiencia docente para analizarla, reflexionarla y transformarla de modo de permitir construir otras propuestas que mejoran los aprendizajes de los estudiantes. En otras palabras “permite aprender de la propia práctica profesional y que potencia el desarrollo profesional” (Domingo Roget, 2017, p. 35).

Si bien la práctica reflexiva puede ser individual, existe un modelo que introduce la reflexión colaborativa. El Método R5 (Domingo Roget, 2017) de práctica reflexiva colaborativa guía la reflexión sistemática a través de cinco fases diferenciadas. En la tabla 1 se presentan de manera sintética las fases de reflexión y sus implicancias:

Tabla 1

Método de reflexión R5

Fases de reflexión	Acción	Implicancia
1	Selección de una situación real que quiera ser analizada. Debe ser concreta y vivida.	Puede tratarse de una práctica con resultados positivos o negativos.
2	Reconstrucción de la práctica: recordarla y describirla	Es necesario destacar aquello que fue detonante, que obligó a realizar cambios, a tomar decisiones en plena acción, a intervenir, a cuestionarse.
3	Reflexión individual autoregulada	Se aconseja la secuencia: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

4	Interacción y contraste con otros colegas	La interacción supone con los otros colegas y con el conocimiento teórico colectivo, y con uno mismo.
5	Reconstrucción: optimizar la propia práctica.	Si volviera a repetir la clase: qué cambiaría, qué haría diferente, qué elementos se deben superar, qué vacíos intelectuales he detectado, qué aprendí de la práctica, entre otros.

Nota. Elaboración propia sobre la base de Domingo Roget (2017).

La reflexión individual se apoya y alimenta en el diálogo con los otros colegas y compañeros. Es importante que quienes participen en las etapas del ciclo sean auténticos en las aportaciones y logren dar coherencia a la relación entre la teoría y la práctica. También se destaca la necesidad de generar por parte del docente mediador un ambiente de confianza, colaborativo y facilitador de este tipo de intercambio.

En este modelo de reflexión se potencia el aprendizaje colaborativo. Existen muchas evidencias en trabajos publicados desde la década del '50 que apoyan ese vínculo no sólo entre docentes, sino también entre pares de estudiantes: "aprendemos mejor cuando lo hacemos con nuestros iguales" (Malpica Basurto, 2017, p. 66). Entre las ventajas que facilitan el aprendizaje entre pares el autor Malpica Basurto (2017) destaca:

- la heterogeneidad de los participantes
- la importancia de la ayuda que cada uno presta a otros para lograr los objetivos comunes
- potencia el desarrollo del talento y el saber hacer
- se aprende mediante reflexiones conjuntas, diálogos, proyectos, actividades grupales, investigaciones, etc.
- se han desarrollado diversas metodologías que se apoyan en el aprendizaje colaborativo: coaching, el mentoring, grupos de discusión, talleres participativos, etc.

A pesar de las potencialidades que se diferenciaron anteriormente, es importante destacar que en el ámbito formal de la educación la posibilidad de abordar este tipo de formación permanente es más bien poco frecuente, aislada y motivada por una decisión del docente.

Parece mentira, pues en las escuelas, en los colegios, en las universidades y centros de formación docente estamos rodeados de gente todo el día y, sin embargo, aún es una de las profesiones más aisladas y solitarias que existen. Cuando actuamos en el aula estamos solos profesionalmente hablando, pues los estudiantes y participantes son usuarios de la formación, pero no tiene capacidad de retroalimentarnos como lo haría un colega. Cada

uno está en su aula y regularmente no existen estructuras que permitan un diálogo continuo y una reflexión sobre la práctica con otros que sean iguales (Malpica Basurto, 2017, pp- 66-67).

Esta realidad que plantea el autor nos posiciona frente a un gran desafío del proceso de formación de formadores: la posibilidad de crear hábitos de aprendizaje colaborativo, a partir de los cuales sean los propios docentes quienes asuman la reflexión colaborativa como una forma de ejercicio profesional, de innovación pedagógica y de mejora de nuestras prácticas. Pero para ello es indispensable trascender los límites del aula para poder interactuar y reflexionar con nuestros pares. Esta tarea no resulta sencilla puesto que la cultura escolar propicia el individualismo, por lo tanto, hablar de aprendizaje colaborativo supone desafiar esa cultura escolar que invita a la tradición del trabajo personal.

En relación al planteo anterior, el autor propone que los modelos de formación de docentes deben procurar desarrollar hábitos docentes colectivos. Esto implica no sólo el abordaje en el propio proceso de formación, sino también la organización institucional que permita un tiempo y un espacio para activar los procesos reflexivos entre pares:

- desde la gestión institucional deben procurarse espacios, tiempo y soportes para que el diálogo en acción pueda ocurrir
- debe procurarse estructuras que permitan que los profesores puedan presentar la práctica a sus colegas y desarrollen una capacidad de reflexión desde su actuación
- establecer pautas de trabajo común que den un marco de seguridad para hablar de la práctica
- desarrollar estrategias de práctica reflexiva fundamentada en las reuniones institucionales

La práctica reflexiva debe constituir uno de los principales enfoques en los procesos de formación inicial y permanente. Sin embargo, afirma Malpica Basurto (2017), que este modelo presenta tres grandes dificultades o debilidades:

1. la cultura docente imperante en la mayoría de los centros educativos. Son pocos las instituciones educativas donde los profesorado compartes sus experiencias de práctica
2. la falta de criterios en la intervención reflexiva del contenido. Lo que puede parecerle interesante a un docente, para otro puede no serlo tanto. El modelo no garantiza el objeto de reflexión.
3. La intervención reflexiva necesita de un tutor o experto que sepa llevar los grupos, que aporte su conocimiento para la reflexión, pero también sobre el contenido de la reflexión.

Más allá de las debilidades planteadas, sigue resultando un camino necesario y fundamental para afrontar los problemas de la práctica.

El desafío en la acción: planificar la enseñanza entre pares

En el caso de la carrera Profesorado en Geografía y específicamente en Didáctica y Práctica de la Geografía, la práctica de enseñanza en el aula comprende el nivel medio de la educación secundaria básica y superior. La modalidad del dictado de la cátedra es presencial y anual, así como las prácticas de enseñanza se centran en el segundo semestre del año.

Según Davini (2016) la práctica docente está integrada por diversas capacidades que se van desarrollando y perfeccionando con la experiencia docente. Sin embargo, muchas de éstas requieren ser orientadas en la formación inicial.

Entre ellas, la organización de las propuestas de enseñanza y su construcción metodológica, la toma de decisiones en la acción, en el manejo y gestión de los espacios, los tiempos, los grupos de alumnos, los recursos de enseñanza y de información, los procesos de evaluación. Estas capacidades representan contenidos a desarrollar en los conocimientos prácticos (Davini, 2016, p. 83).

Planificar y organizar propuestas de enseñanza es una tarea indispensable en el ejercicio del rol docente. Planificar es un proceso reflexivo de toma de decisiones conscientes e intencionales dirigidas a la consecución de determinadas finalidades educativas. Es una actividad medular (Araujo, 2008), central y vertebradora de la docencia ya que ayuda a resolver los dos grandes males de la educación: la improvisación y la rutina (Araujo, 2008). Al mismo tiempo, es un instrumento de comunicación que refleja las concepciones que se sostienen de la enseñanza, del aprendizaje, de la geografía, del rol docente, del rol del estudiante, de la educación, entre otros. Por ello expresa cómo el docente piensa acerca del contenido (Gvirtz y Palamidessi, 2006). En otras palabras, planificar es pensar posibles hipótesis (Salinas, 1994) que se pondrán a prueba en el momento de la experiencia.

En relación a la propuesta concreta que realiza la asignatura, los estudiantes aprenden a planificar desde la teoría constructivista y a partir de diferentes mediaciones, entre ellas, las microclases y el trabajo entre pares. En estas, deben diagramar una clase para enseñar un contenido que es asignado por la Cátedra. Las primeras experiencias de planificación son individuales y la última, se realiza de manera grupal, específicamente en parejas pedagógicas con la finalidad de promover un aprendizaje colaborativo. Sobre la base de la selección de un tema escolar geográfico del diseño curricular de Geografía de la Provincia de Buenos Aires, cada pareja pedagógica organiza una propuesta de enseñanza.

El trabajo de organizar propuestas de enseñanza (PED) comienza en el primer semestre y constituye un recorrido que culmina con las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de secundaria. En este tiempo pre-activo (antes de la inserción al aula) los estudiantes “juegan” a ser docentes y toman decisiones de manera tanto individual como colaborativa: sobre la organización de la tarea didáctica, aplican e integran los contenidos teóricos trabajados en la asignatura, deciden recortes conceptuales, estrategias metodológicas, actividades, momentos de intercambio, criterios e instrumentos de evaluación, entre otros. Es decir, formulan hipótesis a los interrogantes que organizan la planificación (Tabla 2).

Tabla 2

Variables de la planificación didáctica

Variable	Interrogante que responde
Fundamentación	¿cuáles son los fundamentos teóricos, epistemológicos y pedagógico- didácticos que justifican la propuesta del recorte conceptual?
Objetivos	¿para qué? ¿cuáles son los aprendizajes que quiero lograr?
Contenidos	¿qué enseño? ¿qué recorte/ caso de estudio/ problemas enseño?
Estrategias	¿cómo organizo las actividades? ¿cómo acerco el contenido al estudiante?
Actividades	¿qué acciones didácticas propongo en coherencia con las estrategias? ¿qué acciones según los momentos de la clase?
Tiempo y espacio	¿cómo organizo el espacio del aula? ¿la disposición de los bancos? ¿qué espacio de la escuela puedo aprovechar? ¿dónde hago la actividad? ¿trabajo grupal? ¿en pequeños grupos? ¿individual?
Recursos didácticos y materiales	¿con qué recursos y materiales trabajo? ¿cuáles me permiten concretar las actividades?
Evaluación	¿qué, cuándo, cómo evalúo?
Bibliografía	¿qué textos y/ materiales utilizo para el estudiante? ¿y para el profesor?

Nota. Elaboración propia.

En síntesis, se trata de un proceso complejo que permite anticiparse a la clase, pero de una manera no lineal, sino que incluye un “ir y venir” (Davini, 2016, p. 85) entre los diferentes momentos en los que se diagrama la planificación.

Uno de los núcleos de la propuesta de planificación es a través de la enseñanza

entre pares. El trabajo en parejas puede conceptualizarse desde la perspectiva de Davini (2016) como:

(...) una estrategia centrada en la enseñanza, implica que una pareja de estudiantes practicantes construye en conjunto una propuesta didáctica y la pone en acción en el aula, con la observación de otros estudiantes. Luego de la clase, el grupo analiza reflexivamente lo observado con la moderación del profesor. (p. 141)

Este dispositivo es muy útil para las primeras prácticas docentes (Davini, 2016) porque:

- desarrolla el aprendizaje colaborativo y grupal
- representa una oportunidad para favorecer el trabajo grupal en equipo
- permite hacer foco en el análisis reflexivo posterior
- facilita el aprendizaje de todos los actores involucrados (todos aprenden)
- constituye uno de los diez criterios didácticos indispensables para generar la motivación en los estudiantes, lo cual será trascendental para las prácticas docentes.

Otro de los núcleos fundamentales de la propuesta de planificación que justifica el trabajo colaborativo es favorecer también el método de diálogo reflexivo como una de las formas de enseñar. El propósito es que sea una opción en los estudiantes para reproducir en sus futuras prácticas o residencias. Este método se caracteriza por tres aspectos: el desarrollo del pensamiento reflexivo, el diálogo abierto o liberador y la negociación de significados. Así,

(...) el diálogo reflexivo tiene protagonista (el docente y las y los alumnos como sujetos activos), contenidos (la materia u objeto de diálogo) y un vehículo o medio privilegiado que es el lenguaje: la palabra, la pregunta reflexiva, el mensaje; también, una dirección: construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar. (Davini, 2016, p. 55)

Luego de cada experiencia de planificación y en un proceso espiralado, se lleva a cabo la evaluación y retroalimentación. Desde una concepción formativa de la evaluación y con la mediación del docente y los compañeros se profundizan las comprensiones de los resultados de la experiencia para volver a pensar la clase. En esta actividad, a través del planteo de preguntas, se analizan las potencialidades y se proponen otras líneas de acción didáctica ante las dificultades manifestadas.

Por lo tanto, para que todos aprendan en esta instancia de retroalimentación, el planteo de un diálogo con preguntas reflexivas y metacognitivas (aprender a aprender) no es un aspecto menor. En palabras de Davini:

La pregunta juega un papel fundamental en el diálogo reflexivo para guiar el pensamiento. ¿Qué es esto? Y “¿Qué significa aquello?” son preguntas que

no deben confundirse con un interrogatorio de evaluación ni con la pregunta superficial para amenizar o llamar la atención del otro. Nos referimos a la pregunta reflexiva que se asienta en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión. La pregunta debe surgir de quien aprende (y el docente la aprovecha) o puede partir del docente, provocando el proceso reflexivo. (pp. 55-56).

De esta manera, el intercambio en forma de diálogo reflexivo implica un trabajo individual y colectivo (entre los propios estudiantes) que es incentivado desde el planteo de buenas preguntas con la finalidad de ayudar a construir el conocimiento. Este momento es fundamental, ya que tanto la autoevaluación como la co-evaluación permiten orientar el propio proceso de formación, gracias al suministro de información que ofrece de cada estudiante y de la pareja pedagógica. En consonancia con los fundamentos de la evaluación formativa, es dable destacar que este momento es un tiempo de aprendizaje en el cual todo es objeto de evaluación, no sólo el desempeño del estudiante individual y colectivamente, sino también de la propia Cátedra.

La experiencia desde los pares pedagógicos

En el marco de finalización de la primera parte del cursado de la cátedra de Didáctica y Práctica de la Geografía, se les pidió a los estudiantes realizar a modo de reflexión un aporte personal sobre sus experiencias en el trabajo colaborativo para la elaboración de sus primeros planes diarios, los cuales les permiten ordenar los momentos de la clase y las tomas de decisiones (Figura 1).

Figura 1

Componentes del plan diario de clase

Escuela	Curso fecha	
Plan diario de clase N		
	<ul style="list-style-type: none"> • Tema de la Clase • Eje Organizador y problematizador • Objetivos (específico de la clase) • Contenidos (secuenciados) • Correspondencia entre estrategias didácticas- técnicas y actividades y momentos de la clase 	
	Momento de la clase	Estrategias- técnicas
	Actividades	
Inicio		
Desarrollo		
Cierre		
	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos y materiales didácticos • Organización socio-espacial • Tiempo • Evaluación • Bibliografía (docente y estudiantes) • Observaciones 	

Nota. Elaboración propia.

Teniendo en cuenta el aporte de los estudiantes, se pudo evidenciar el predominio de aspectos positivos del trabajo en pares tanto para la planificación de planes diarios como así también para las microclases. Además, se destaca el debate entre pares como la principal estrategia que se elige en estas prácticas para poder intercambiar perspectivas y lograr acuerdos.

A nivel cognitivo el posicionamiento desde diversos puntos de vista que se complementan, permiten considerar la selección de ciertos recortes conceptuales, actividades, estrategias y recursos, con el objetivo de lograr propuestas dinámicas, innovadoras y atractivas para los estudiantes. Desde el punto de vista de los estudiantes, las siguientes expresiones demuestran que no es tarea fácil:

Par pedagógico N° 1:

Consideramos que la realización de la tercera microclase de a pares fue significativa y positiva ya que era nuestra primera vez elaborando un plan diario. Se generó una constante retroalimentación entre las ideas y opiniones personales de cada una. Pudimos organizarnos y dividir las tareas para efectivizar el trabajo. Nos consultamos constantemente en relación a la bibliografía seleccionada tanto para nosotras como para los alumnos. Creemos que es imprescindible el trabajo grupal al momento de delimitar el tema, seleccionar los conceptos claves y organizar la información para la planificación. Nos fue muy útil consultarnos cuando la imaginación o creatividad para pensar las actividades no surgía.

Creemos que conocernos y trabajar juntas desde el primer año en la universidad, hace que conozcamos nuestras dinámicas de trabajo, junto con nuestras fortalezas y debilidades siendo una gran potencialidad del grupo. Sin embargo, un aspecto “negativo” que se puede presentar es el tiempo tanto en la elaboración de la planificación como también en llegar a acuerdos a partir de la gran cantidad de ideas presentadas por ambas.

Par pedagógico N° 2:

Consideramos que hacer una planificación diaria previa a las prácticas docentes, en el contexto de la cursada nos permitió desarrollarlo sin miedo a equivocarnos, porque luego habría una instancia de corrección y reflexión. Un aspecto positivo que podemos destacar es que optimizamos el tiempo al trabajar en conjunto, organizándonos para desarrollar diversas actividades. (...) al comienzo nos resultó difícil llegar a un acuerdo con la selección y organización de los contenidos. Pero al final quedamos conformes con el resultado debido a que utilizamos una diversidad de estrategias y recursos didácticos que surgieron del intercambio entre nosotras, lo que enriqueció el trabajo.

Por otro lado, desde la dimensión socio-afectivo se mencionaron algunas desventajas que resultan importantes identificar para tener en cuenta en otras experiencias colaborativas; como por ejemplo las diferencias en el compromiso de los integrantes en la elaboración de las propuestas y planes diarios, impidiendo así el intercambio de ideas y el incremento de las dificultades a la hora de decidir. Ello influye directamente en el tiempo de elaboración de la propuesta y en el resultado final, es decir, la coherencia que subyace a las decisiones didácticas entre las variables de la planificación. Los vínculos socio-afectivos al momento de realizar trabajos colaborativos toman un rol fundamental ya que condicionan directa e indirectamente a los resultados esperados.

Esta situación es posible de apreciar en un caso particular que manifiesta uno de los estudiantes del par pedagógico n° 3:

La elaboración de los planes diarios de a pares no fue muy positiva. Si

bien salió algo bastante interesante, siento que faltó un poco de oposición de mi compañero, quiero decir, que se niegue a ciertas propuestas y proponga otras, todo lo que decía le parecía correcto. Considero que es necesario un intercambio de ideas y en el grupo no hubo, y creo que se evidenció al momento de presentarla al resto del curso. Por eso, no siento que me haya aportado algo más de lo que ya había hecho para las microclases anteriores.

En síntesis, como resultado de este conjunto de experiencias, los estudiantes pudieron representar al rol docente previo al primer acercamiento al aula de una manera diferente, acompañados por sus pares pedagógicos. Ello permitió incorporar e integrar los contenidos trabajados durante el cursado del primer cuatrimestre tomando las herramientas necesarias para la organización y fundamentación de las acciones didácticas de un plan diario de clase, lo cual vemos reflejado en las palabras de uno de los estudiantes del par pedagógico n°4:

Siento que tengo una base para empezar a planificar mis próximas clases. De haber sido individual hubiera tardado mucho más tiempo en realizar el plan y hubiera tenido más dudas. Al hacerlo de a dos, las ideas fluyen más rápido y eso hizo que nos llevará menos tiempo, además de que el debate que se arma-ba al pensar en los contenidos, las estrategias, actividades y recursos estaba bueno para pensar muchas ideas y elegir cual sería la mejor opción (2023).

A modo de cierre, estas prácticas colaborativas entre pares permiten que el aprendizaje sea integrador (saber, saber hacer y saber ser). Desde la colaboración o intercambio fue posible decidir acuerdos para solucionar los problemas de la planificación y construir aprendizajes significativos entre los participantes.

Consideraciones finales

Desde la Cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía, los dispositivos y experiencias que se ponen en juego se realizan sobre la base del modelo de formación reflexivo y crítico, con la intención de lograr aprendizajes significativos a los procesos de formación que se desarrollan en los estudiantes. Se trata de ofrecer propuestas que impliquen al estudiante, no sólo de manera personal sino también colectiva, en actividades reflexivas, que constituyan verdaderos desafíos para pensar, crear, tomar decisiones y saber fundamentarlas.

El aprendizaje colaborativo favorece la dinámica grupal y las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Su aplicación permite mejorar las habilidades sociales y colaborativas, ya que fomenta la capacidad de autoevaluación, e incentiva el pensamiento creativo, crítico, analítico y reflexivo desde la interacción con las demás personas.

La enseñanza entre pares es una estrategia muy fértil que colabora con las diferentes dimensiones de la práctica. Por un lado, desde la dimensión cognitiva del

aprendizaje, facilita la construcción de contenidos para las prácticas. Por lo tanto, el trabajo confluye en una construcción compartida y negociada entre los participantes. También aporta a la construcción de capacidades de pensamiento reflexivo al momento de resolver de manera coherente los interrogantes de la planificación (qué enseñó, para qué, cómo, con que, en qué momento, etc).

Por otro lado, gestionar las decisiones didácticas en un grupo de pares no es sencillo, ya que entran en juego las experiencias personales, creencias, supuestos, concepciones y representaciones de los integrantes del grupo. No obstante, estos intercambios implican un flujo constante de ideas, lo que a menudo enriquece el pensamiento y el proceso formativo. Este diálogo reflexivo promueve el despertar y descubrimiento de la creatividad del par pedagógico en la elaboración y presentación de microclases.

El trabajo colaborativo en la toma de decisiones permite lograr un aprendizaje integral que desarrolla diversas habilidades. Desde el aprender a conocer, se adquieren herramientas para comprender, fomentando la curiosidad intelectual y el sentido crítico para interpretar la realidad. Desde el aprender a hacer, se busca influir en el entorno y enfrentar diversas situaciones, fomentando el trabajo en equipo y permitiendo el desarrollo personal. Finalmente, en el aprender a ser y a vivir juntos, se promueve la cooperación y la participación en actividades que desarrollan la comprensión del otro, la percepción de la interdependencia y el respeto por los valores del pluralismo, fomentando la empatía.

Por ello, desde la dimensión socio-afectiva del aprendizaje, el trabajo colaborativo propicia la creación de un sistema democrático para la negociación compartida de significados, ya que el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno.

En conclusión, se considera que la implementación de estas estrategias prepara a nuestros estudiantes para afrontar una variedad de desafíos en sus futuras carreras profesionales en la educación secundaria. El trabajo colaborativo, los proyectos interdisciplinarios y los Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP) se encuentran en boga en la educación contemporánea. El intercambio entre colegas, ya sea dentro de las disciplinas de las Ciencias Sociales u otros campos, permite un enfoque holístico en el abordaje de los temas y asegura que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Se busca que las propuestas educativas no solo se centren en la trasmisión de conocimientos, sino que también fomenten el desarrollo de habilidades sociales, la apreciación de diversas perspectivas y la preparación para los desafíos del mundo real.

Notas

¹ Profesora y Licenciada en Geografía recibida en la Universidad Nacional del Sur. Profesora Adjunta en las Cátedras Didáctica y Práctica de la Geografía y Curso Taller Enseñanza de la Geografía del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur (DGYT - UNS). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0005-0019-3564>. E-mail: mnprieto@uns.edu.ar

² Dra. en Geografía. Asistente de docencia con dedicación semi exclusiva en la Universidad Nacional del Sur - Departamento de Geografía y Turismo. Cátedras: Introducción a la Geografía y Didáctica y Práctica de la Geografía. Investigadora Asistente en CONICET. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3523-5881> E-mail: antonela.volonte@uns.edu.ar

³ Profesora y Licenciada en Geografía. Ayudante con dedicación simple en la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía. Universidad Nacional del Sur, Departamento de Geografía y Turismo. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-7069-1601> E-mail: guillermina.maradona@uns.edu.ar

⁴ Doctora en Geografía, UNS (2005). Formación post doctoral en Sociabilidades Rurales a través del montaje de películas de investigación (2013, Universidad de Toulouse, Francia). Profesora Titular de Didáctica y Práctica de la Geografía, y del Seminario Gestión de los Recursos Naturales, Departamento de Geografía y Turismo, UNS. Directora de la Maestría "Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural", sede UNS. Coordinadora Argentina de la Red de Investigación Internacional AgriteRRIs (Argentina, Francia y Brasil). Investigadora Asociada a Dynamiques Rurales-Structure(s) de rattachement: Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires (LISST), Universidad Toulouse Jean Jaurès, Francia, desde 2016. Coach Ontológico Profesional, Especializada en Neurociencias, Inteligencia Emocional y Programación Neurolingüística - Formaciones avaladas por International Coach Federation (ICF, 2022). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-8488-8718> E-mail: mariaamalial@yahoo.com.ar

Referencias bibliográficas

Acevedo, J., y Quiroz, R. (2016, Septiembre). Educación para las ciudadanías: una posibilidad de resignificar la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 64 - 79.

Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal.

Battori R. (1999). Conflicto, colaboración y consenso en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 21, 13-22.

Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.

Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Ed. Paidós: Buenos Aires.

Domingo Roget, A. (2017). *La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación permanente*. En Domingo Roget, A. y Anijovich R. (Coords.) *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes*. Avances en el contexto internacional. Ed. AIQUE.

Espinoza Freire, E. E. (2022). El trabajo colaborativo en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 101-109.

Gvirtz, S. y Palamidessi, S. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Ed.

Aique Grupo Editor: Buenos Aires.

Lucero, M. M. (2003, Septiembre). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>

Malpica Basurto, F. (2017). *Las comunidades profesionales de aprendizaje: desarrollo de una práctica reflexiva fundamentada*. En Domingo Roget, A. y Anijovich R. (Eds.) *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto internacional*. Ed. Aique Grupo Editor.

Salinas, D. (1994). *La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?* En *Teoría y Desarrollo del currículum*. Angulo, F. y Blanco N. (Eds). Ediciones Aljibe: Málaga

Tomalá De la Cruz, M. A., Gallo Macías, G. G., Mosquera Viejo, J. L., & Chancusig Chisag, J. C. (2020, Octubre). Las plataformas virtuales para fomentar aprendizaje colaborativo en los estudiantes del bachillerato. *Recimundo*, 4(4), 199-212.