

TRABAJO COLABORATIVO PARA EL APRENDIZAJE INTEGRAL:

# CASO UNIVERSIDAD DEL VALLE NORTE DEL CAUCA

## AUTORES

Andrea Mosquera Guerrero

Yenni Claudice Ocampo

José Marcelo Londoño Carbonell

## RESUMEN

El trabajo colaborativo para el aprendizaje integral se ilustra a través del caso de la Universidad del Valle Norte del Cauca, es así que el documento se enfoca en realizar una aproximación donde se reflexiona sobre la integración de conocimientos, perfiles docentes, contexto y características individuales de los estudiantes para lograr una educación transformadora, a partir de las ideas de Freire. Posteriormente, se describe un ejercicio de sistematización de una experiencia en el aula, utilizando grabaciones y literatura pertinente para enriquecer el proceso. Se aborda el aprendizaje como un proceso social, influenciado por el constructivismo social de Piaget y Vygotsky, destacando la importancia de la interacción social y el trabajo colaborativo para el desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimiento. Se discute la retroalimentación como parte esencial del proceso educativo, enfatizando su carácter dialógico y su impacto en el cierre de brechas de aprendizaje. Luego, se identifican elementos clave para una retroalimentación efectiva, como la integración en la enseñanza, el diálogo, la claridad y el enfoque en el desempeño. Finalmente, se concluye que estas prácticas permiten a los estudiantes ser reflexivos y analíticos, fomentando un aprendizaje significativo y crítico.

### PALABRAS CLAVE

Trabajo colaborativo, aprendizaje integral, constructivismo social, retroalimentación efectiva, transformación educativa

## ABSTRACT

Collaborative work for comprehensive learning is illustrated through the case of Universidad del Valle Norte del Cauca, focusing on an approach that reflects on the integration of knowledge, teaching profiles, context, and individual student characteristics to achieve transformative education, based on Freire's ideas. Subsequently, a systematization exercise of a classroom experience is described, utilizing recordings and relevant literature to enrich the process. Learning is approached as a social process, influenced by Piaget and Vygotsky's social constructivism, highlighting the importance of social interaction and collaborative work for cognitive development and knowledge acquisition. Feedback is discussed as an essential part of the educational process, emphasizing its dialogical nature and its impact on closing learning gaps. Then, key elements for effective feedback are identified, such as integration into teaching, dialogue, clarity, and a focus on performance. Finally, it is concluded that these practices enable students to be reflective and analytical, fostering meaningful and critical learning.

### KEYWORDS

Communication Skills, Research-Based Learning, Professional Competence, Radio Production, Sociological Theory.

# INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje efectiva requiere de compromiso por parte de profesor y estudiante que debe integrar el conocimiento, el perfil del docente, el contexto y características individuales de cada estudiante, actualidad del currículo, entre otros elementos. Así las cosas, Freire presenta una visión de la educación que permite comprender el cambio que se genera a partir de esta, donde el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario. Freire siempre albergó las posibilidades del cambio y la transformación, por este motivo defiende la esperanza como una virtud muy importante en la práctica educativa de cualquier docente (Verdeja-Muñoz, 2019).

Frente a lo anterior se propuso un ejercicio de sistematización de una experiencia en el aula de uno de los profesores del equipo de trabajo, es así que se planeó la clase presencial que fue grabada en diferentes momentos de la misma, lo anterior se consolidó en un video que fue sistematizado y se procedió con la descripción de este por parte de cada uno de los integrantes del grupo, haciendo una discusión que permitió la identificación de las categorías desarrolladas en la sesión. Posteriormente se complementó el documento con literatura pertinente como libros y artículos extraídos de plataformas y bases de datos como Google Scholar, Dialnet, La Referencia, que contribuyó a sustentar los elementos que se reconocieron en el ejercicio.

La sesión se desarrolló a partir de trabajo colaborativo que comprende el aprendizaje como un proceso social que se construye en la interacción no sólo con el profesor, sino también con los compañeros, con el contexto y con el significado que se le asigna a lo que se aprende aludiendo a los planteamientos del constructivismo social (Maldonado-Pérez, 2007).

## Aproximación teórica

Piaget desde el constructivismo plantea que el aprendizaje no consiste en la memorización de información sino en la asimilación o incorporación de la información a esquemas que poseen una información previamente organizada en patrones, así como funciones cognoscitivas que ajustan o acomodan la información nueva y la previamente adquirida. Lo anterior partiendo del principio de que la información no es transmitida del docente al estudiante, sino que cada persona construye el conocimiento asimilando y acomodando nueva información a su sistema cognoscitivo (Gómez, 2000). De aquí que los estudiantes en la actividad conectaron conocimiento adquirido con anterioridad con el texto del libro facilitando la comprensión del mismo, y a partir de dicha articulación apropiaron el nuevo conocimiento permitiéndoles además generar propuestas de acuerdo con los casos que debían analizar como parte del ejercicio.

A su vez, Vygotsk psicólogo ruso complementa las ideas de Piaget, enfatizando en la interacción social como factor clave para el aprendizaje y la transmisión de la cultura. En esto, la ley genética general del desarrollo cultural, como la denominó Vygotsky, ofrece una explicación de la relación entre el aprendizaje y la interacción social. Según conceptos del propio Vygotsky: Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica) (Maldonado-Pérez, 2007).

El énfasis de Vygotsky en la interacción social resalta un aspecto que Piaget ponía al nivel de muchos otros. De esta manera, como señala Carretero (1997), la contribución de Vygotsky ha significado para las posiciones constructivistas, que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual, sino más bien social. La evidencia ha mostrado como el estudiante

aprende de forma más eficaz, cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Es así que finalmente los estudiantes pudieron lograr integrar su conocimiento individual con el trabajo en grupo logrando que la interpretación del texto y análisis del caso fuera enriquecido con la contribución de los participantes.

Por su parte, Freire dentro de su visión de educación ofrece ininidad de lecturas (Torres, 2004) y, de hecho, siempre ha sido interpretado desde una diversidad de perspectivas (Lens, 2001; Besalú, 2002; Arandia, 2004; De Souza, 2006; Posada, 2007; Agudelo y Estupiñán, 2009).

De manera precisa, el concepto de educación en Freire, comprenden una visión de la educación cimentada en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia y otras virtudes, todas ellas bañadas por la esperanza. Para Freire el principal valor y objetivo de la educación es la transformación de un mundo desigual e injusto en uno ético y profundamente solidario. Freire siempre albergó las posibilidades del cambio y la transformación. Por este motivo defiende la esperanza como una virtud muy importante en la práctica educativa de cualquier docente.

## Socialización

El proceso de socialización: que, para Piaget, es el desarrollo pleno de la personalidad del alumno implica su desarrollo a la parte intelectual, mediante la formación simultánea de unas conciencias libres y unos individuos respetuosos hacia los derechos y libertades de los demás (Piaget, 1975).

Shaffer (1989) define la socialización como toda actividad realizada entre participantes que se coordinan para formar una secuencia unitaria de intercambio social. La interacción social ocurre en un escenario donde es posible que la

dinámica entre lo cultural, lo colectivo y lo individual retroalimentando los mismos ámbitos del conocimiento humano. Mejías y Sandoval (1996) aseguran al respecto que “el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones o habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social” (p. 38).

Vygotsky (2000), y Mejías y Sandoval (1996) afirman que mediante la socialización verbal es posible provocar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual la apropiación del conocimiento no consiste sólo en la posesión de un objeto sino la construcción de herramientas culturales y cognitivas. Vygotsky (2000) establece que la interacción entre adultos y niños, y entre pares que tengan capacidades cognitivas más desarrolladas, permite a los niños identificar con más facilidad los medios necesarios para acceder y apropiarse de los instrumentos intelectuales de la cultura. Según el planteamiento de estos autores los intercambios sociales implican el empleo de procesos y habilidades cognitivas.

La interacción verbal en el aula de clase con propósitos de aprendizaje opera de manera especial en el desarrollo de procesos cognitivos naturales de quienes intervienen en el proceso. Considerada de esta manera, la interacción social, específicamente la verbal, requiere la alternancia de roles entre emisores y receptores. En el control sobre la alternabilidad de roles existe una serie de signos que indican el intercambio de los turnos de habla, cuándo comienza y cuándo termina el derecho de palabra de cada uno de los integrantes del grupo.

Podría entenderse, a partir de Shaffer (1989), que la sintaxis, la entonación y el desplazamiento de la mirada son algunos de esos signos importantes que suavizan el cambio e impiden que los roles se superpongan y choquen. Cuando en el aula de clases el docente realiza actividades de exposición de un tema, la descripción de alguna experiencia, la narración de alguna historia o cuento frente a sus alumnos, pone en marcha procesos interactivos variados entre los miembros del grupo, aportando ideas e información, realizando preguntas, aceptando las ideas y opiniones de otros, requiriendo atención o aceptando los reclamos y quejas.

## Retroalimentación

En el ámbito de la educación no hay acuerdo sobre un concepto unificado sobre retroalimentación, en parte debido a que para algunos autores se asocia a procesos de evaluación, por lo cual se le considera como posterior a la enseñanza (Hattie y Timperley, 2007). Para otros, es parte misma de la enseñanza (Evans, 2013), y en muchas investigaciones, se le trata como un proceso vinculado específicamente a la evaluación con calificación (Bailey y Garner, 2010; Brown, Harris y Harnett, 2012; Carless, 2006; Dixon y Haigh, 2009; Grainger, Purnell y Zipf, 2008; Harman y McDowell, 2011; Harris, Irving y Peterson, 2008; Jodaie, Farrokhi y Zoghi, 2011; Li y Barnard, 2011; 2011; Orrel, 2007; Orsmond y Merry, 2011; Tang y Harrison, 2011).

Por su parte, Ramaprasad (1983) establece que se trata de información sobre la brecha entre un estado de referencia y un estado deseable, dicha información es usada para cerrar esa brecha. En el contexto de la formación en educación superior, Sadler (1989) señala que, para que la retroalimentación tenga efectos positivos en el estudiantado, este debe poseer un concepto del estándar (nivel de referencia o meta) hacia el cual dirigirse; ser capaz de comparar su nivel actual de desempeño con el estándar; y, comprometerse en una acción apropiada que conduzca a algún cierre de la brecha entre su nivel actual de desempeño y el estándar.

De acuerdo con esta conceptualización, solo puede hablarse de retroalimentación cuando el proceso lleva a cerrar la brecha entre el actual estado de aprendizaje y el deseado (Black y William, 1998; Dowden, Pittaway, Yost y McCarthy, 2013; Draper, 2009; Havnes, Smith, Dysthe y Ludvigsen, 2012; Sadler 1989; William, 2011). Esta es una distinción importante, ya que no pueden considerarse como retroalimentación los procedimientos que se utilizan para comunicarle al estudiantado si la respuesta a una pregunta es correcta o incorrecta, por ejemplo,

puntajes en las pruebas, notas, símbolos y palabras (Sadler, 2010). Ruiz-Primo y Brookhart (2018) establecen que la retroalimentación efectiva es aquella en la que el estudiantado participa activamente usando la información para avanzar en su aprendizaje, y para ello debe conocer y comprender su nivel actual de aprendizaje y el nivel esperado. Esta forma de entender la retroalimentación ha sido denominada también como “descriptiva” (Rodgers, 2018) y “dialógica” (Ajjawi y Boud, 2018; Esterhazy y Damsa, 2017).

Esto implica situar la retroalimentación desde una perspectiva socioconstructivista, es decir, desde un proceso que enfatice la naturaleza dinámica y social del aprendizaje, que destaca no solo su naturaleza, sino también los medios por los cuales es producida, distribuida y recibida, por lo tanto, la retroalimentación es un proceso de diálogo cuya fuente de información no solo es la persona docente que dicta la asignatura, sino otro agente, por ejemplo, un par.

Desde la literatura analizada podemos establecer, que la retroalimentación es un proceso de comunicación dialógica que genera quien enseña a partir de los resultados de procesos de evaluación de sus estudiantes, donde les entrega sugerencias y comentarios con la intención de que reconozcan sus errores y puedan aprender de ellos. Se define como un proceso dialógico porque, si bien es el profesorado quien realiza la retroalimentación, lo que realmente importa es lo que él o la discente haga con la información comunicada.

Desde este punto de vista, la retroalimentación no garantiza aprendizajes, sino que aumenta las probabilidades de que quien estudia quiera aprender (Brookhart, 2011). Si la información es considerada útil, entonces ayudará al estudiantado a reafirmar lo que ya conocen y a comprender qué deben hacer para seguir aprendiendo, lo que les permite sentirse en control de su aprendizaje y desarrollar habilidades de auto-evaluación y monitoreo.

## Retroalimentación efectiva para el aprendizaje

Dentro de los elementos que son fundamentales para que la retroalimentación se realice cumpliendo con propósitos académicos y que permita el aprendizaje integral se reconocen los siguientes:

- Ser considerada como parte integral de la enseñanza y la evaluación (Burkšaitien, 2012; Sadler, 1989, 2010). Por lo tanto, debe integrarse dentro de la planificación de clases (Nicol, 2010).
- Permitir y estimular el diálogo entre estudiantes y docente sobre el aprendizaje, cuidando un ambiente positivo (Brookhart, 2007; Burkšaitien, 2012; Carless, 2006; Hargreaves, 2013; Shute, 2008).
- Entregarse en un tiempo adecuado, así como otorgar plazos adecuados para mejorar el trabajo (Brookhart, 2007; Crooks, 1998; Shute, 2008).
- Ser legible y clara, estar ubicada adecuadamente, tanto para la oral o escrita (Sadler, 2010).
- Centrarse en el desempeño mostrado en el trabajo, en vez de dirigirse a la persona del estudiante (Brookhart, 2007; Burkšaitien, 2012; Shute, 2008; Stobart, 2006; Veslin y Veslin, 1992).
- Ser netamente descriptiva, clara, estructurada y detallada (Brookhart, 2007; Burkšaitien, 2012; Carless, 2006; Jonsson, 2013; Nicol, 2010; Shute, 2008). Este es el tipo de retroalimentación que más valora el estudiantado (Crooks, 1998).

## Conclusiones

Ahora que hemos visto todo lo anterior se puede decir que la implementación de estas nuevas técnicas y la sistematización de experiencias permiten al estudiante ser reflexivos y analíticos frente a los diferentes temas, problemáticas, interrogantes, necesidades, oposiciones existentes en la actualidad, permiten encaminar

de manera correcta a los alumnos para agilización del aprendizaje.

En los postulados de Piaget, quien desde el constructivismo plantea que el aprendizaje no debe consistir en memorizar el método de aprendizaje, debe ser basado en la reflexión del alumno mediante diálogo, defendiendo su opinión mediante argumentos concretos, debatiendo donde el temor se disminuya y su capacidad de aprendizaje se incremente. De esta manera como docentes podemos formar adolescentes críticos, que respetan los derechos y la forma de expresarse de los demás, permitiendo en la retroalimentación cerrar las brechas que se tenían de dicho tema con respeto al aprendizaje previo por medio del diálogo entre los estudiantes y el docente.

Consideramos que la práctica docente fue buena porque deja claro el tema presentado por parte de la docente y fue reflejado en la participación evidenciada por parte de los estudiantes, les permitió ser reflexivos avanzando en el contexto teórico con un adecuado y amplio conocimiento.

## REFERENCIAS

- Dussel, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Flecha, J.R. (2004). *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (2), 27-43.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* 21ª Edición. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido* 7ª Edición. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* 11ª Edición. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la tolerancia*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y en el Caribe. CREFAL.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación* 3ª Edición. Ediciones Morata.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Biblioteca Nueva S.L.
- Gadotti, M. (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar*. Editorial Publisher Brasil. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3059>.
- Grupo Eleuterio Quintanilla. (2013). *Entre Palabras y Voces Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo*. [http://www.equintanilla.com/documentos/entre\\_palabras\\_y\\_voces.pdf](http://www.equintanilla.com/documentos/entre_palabras_y_voces.pdf)
- Lens, J.L. (2001). *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*. Instituto Paulo Freire (IPF) de San Pablo. UNCPBA. Editorial Yagüe.
- Louzao, M. y González Riaño, X.A. (2007). "La integración social y educativa del alumnado inmigrante en Asturias. Un estudio de Caso". En *Los premios Nacionales de Investigación educativa y Tesis Doctorales 2005* (pp. 11-41). CIDE.
- Posada, J.J. (2007). "El Pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad". En Yadir Rocha (Coord.). *Tras las huellas de Paulo Freire* (pp. 123-146). IPADE/Enlace CEAAL.
- Santos Gómez, M. (2008). *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*. Revista Iberoamericana de Educación, 46, 155-173.
- Torres, C.A. (2001). "La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual". En Gadotti, M. y Torres, C.A. (Coord.). *Paulo Freire: una biobibliografía* (pp. 97-126). Siglo XXI Editores.
- Torres, R.M. (2004). "Los múltiples Paulo Freire". En Araujo Freire,

- A. M<sup>a</sup> (Coord.). La pedagogía de la liberación en Paulo Freire (pp. 193-203). Editorial GRAÓ.
17. UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de la Promoción de Educación de Calidad. Sector de Educación. Ediciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
  18. UNESCO. (2010). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Ediciones UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
  19. Verdeja, M. (2015). Aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire a la educación 23. ntercultural. Posibilidades de aplicación al sistema educativo en Asturias [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Oviedo. Oviedo.



Código QR - Video.