

DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS EN EL AULA: DOS ABORDAJES QUE LO INTENCIONAN

URSULA PALOS TOSCANO, MARIBEL PANIAGUA VILLARRUEL

Palabras clave: Competencias cognitivas, mediaciones docentes, desempeño asistido.

Planteamiento de la investigación

¿Cómo son las mediaciones docentes con referencia al desarrollo de competencias cognitivas en sus alumnos y que configuraciones generan en el aula?, ¿Qué tipo de ayudas ofrecen los profesores a sus alumnos para el desarrollo de competencias cognitivas?, ¿Cómo lograr procesos intencionales y reflexivos de la mediación docente hacia la constitución de competencias cognitivas en sus alumnos?, ¿Cómo se configura un aula y sus interacciones cuando un profesor intenciona la constitución de competencias cognitivas en sus alumnos? Son las preguntas de indagación de la investigación a la cual corresponde este avance y cuyo objetivo central es la generación de modelos para transformar la enseñanza y el aprendizaje en los niveles de preescolar y primaria. Buscamos que los profesores y profesoras de estos niveles educativos aumenten su conocimiento sobre las competencias cognitivas de sus alumnos, así como el de sus propias posibilidades docentes para mediar en el desarrollo de las mismas.

El marco metodológico desde el cual se orienta el proyecto corresponde a las perspectivas más emergentes o también llamados modelos críticos de la investigación y hemos optado por el método de investigación acción. Participan en el proyecto cuatro escuelas, dos de preescolar y dos de primaria, lo que reportamos aquí se relaciona con dos de las profesoras de uno de los Jardines de Niños, la decisión de centrarnos en ellas tiene que ver con que la investigación se orienta hacia recuperación lo que se va

logrando, más que lo que no se hace (Lerner, 2001). Esta ponencia nos dará material para la discusión colaborativa.

Los datos se recogieron a través de registros de observación de tipo etnográfico de la actividad docente y el análisis se centró en lo que las profesoras hacen y cómo lo hacen y en detectar los aspectos de la actividad que desarrollan o tiene el potencial de desarrollar las competencias cognitivas.

Los ejes analíticos fueron los siguientes:

- a) Los segmentos de la actividad. Se encontró que las actividades agrupadas constituían segmentos de acción que conforman unidades mayores y dan cuenta de la estructura de la actividad global. "El segmento es una parte de la lección que tiene un foco o tema con una duración y extensión limitada, se define por lo que se hace, por las personas que participan, por los materiales que se utilizan y la manera de usar el espacio, en la que se ocupa un periodo de tiempo y una ubicación espacial determinada". (Stodolosky, 1988: 27)
- b) Las formas que adquiere la intervención de los docentes. Considera el tipo de acciones concretas que la profesora lleva a cabo en la dinámica del aula y fue construido en el análisis de registros de manera conjunta con las educadoras en una primera aproximación y luego ha sido trabajado por el equipo investigador para devolverlo a las educadoras en otros momentos de análisis
- c) Las consecuencias de las formas de enseñanza en el desarrollo de competencias cognitivas, el eje contempla las implicaciones que esas formas concretas que adquiere la enseñanza tienen en el desarrollo de competencias cognitivas. Todo el análisis consideró tanto las discusiones y análisis colaborativos realizados con

las educadoras, las conjeturas del equipo investigador así como la triangulación teórica

Optamos a nivel teórico por un fundamento con orientación sociocultural y desde ahí entendemos las competencias cognitivas como todo aquello que el niño pone en juego para dirigir su mente de manera deliberada hacia un propósito, lo cual introduce modificaciones en la estructura de su pensamiento, las competencias se construyen en la relación social.

En cuanto a la mediación docente tiene que ver con facilitar a los niños el camino de la independencia en el uso de las funciones psicológicas superiores (memoria, atención, percepción, pensamiento, razonamiento, autorregulación), con introducir al aula el orden de lo simbólico, entre el alumno y otros y el mundo.

Hallazgos

Encuadre y posibilidades para el diálogo: La actividad docente de Elena

La práctica docente en este caso particular está conformada por diversos segmentos que se han ido construyendo de manera gradual entre los niños y la maestra.

La secuencia de segmentos por lo general presenta una estructura definida y estable como la que a continuación se describe:

- * Elaboración de registros respecto a fecha y asistencia mediante estrategias interactivas, por ejemplo: colocar estrellas de determinado color en la gráfica semanal, “colocar el nombre en el tren del aprendizaje”, etc.)
- * Actividades de conteo mediante juegos diversos: “a partes y nones...” agrupándose por cantidades específicas
- * Revisión de tareas que generalmente implica la vinculación de actividades previas y la situación didáctica vigente

- * Determinación de roles y formas de participación por parte de los niños con la maestra
- * Situación didáctica específica es parte central de la jornada, orientada a promover el desarrollo de competencias, frecuentemente las relativas a la lectoescritura, el razonamiento matemático y la autorregulación
- * Refrigerio que es una actividad autónoma de los niños, observada y apoyada por la docente
- * Receso interacción libre entre los niños en patio de recreo
- * Recuperación de procesos socialización y recapitulación de eventos e impresiones de manera verbal
- * Asignación de tareas. A partir de lo programado e intereses de los niños por ejemplo investigar palabras y construir su diccionario

Un aula configurada desde la interacción y la intersubjetividad

Las intervenciones de la docente en el grupo producen un efecto y una dinámica que se caracteriza por la interacción frecuente entre maestra y alumnos así como de los niños entre sí, esto constituye una oportunidad para la intersubjetividad, las preguntas de orden superior, la motivación es intrínseca y constante para participar activamente en un clima de confianza y seguridad en el que expresan libremente ideas, pensamientos y acciones al experimentar o acercarse al conocimiento.

La estructura de la sesión permite contar con referentes para la acción al ofrecer claridad en los propósitos, una secuencia lógica y coherencia entre los eventos, las interacciones en el grupo son reguladas a partir de propuestas elaboradas en colectivo y concretadas en un encuadre, con frecuencia los niños se regulan entre sí enfatizando las consecuencias naturales de una determinada acción.

Cuando estamos pensando en un estilo de intervención docente pertinente estamos considerando la importancia de los aspectos relativos a la estructura de la actividad ya que esta ejerce un efecto determinante en la cognición. Al respecto Flavell afirma que algunos de estos eventos en las aulas, son representaciones abstractas y generalizadas y que sólo pueden ser integradas a la estructura del pensamiento a manera de guiones. Este conocimiento del evento, incluyendo los guiones de la vida cotidiana pueden ser la herramienta más poderosa de un niño pequeño para comprender el mundo. (Flavell, 1997).

El grupo evidencia promoción y desarrollo de competencias cognitivas, principalmente en el uso del lenguaje, a través del diálogo educativo e informal como el preguntarse, el participar, el intercambiar ideas, como resultado de un proceso que se ha ido construyendo alrededor del trabajo y que se puede caracterizar por los siguientes elementos: Las posibilidades de: elegir con qué y en qué trabajar, de hacer hipótesis y plantear lo que están pensando, es decir, el hecho de que no haya una respuesta esperada, de la diversidad, el sentido de motivación para mostrar de lo que se es capaz y el respeto a no participar si el niño no quiere hacerlo (autonomía en la participación).

Otro aspecto es la intencionalidad de las intervenciones y el manejo de algunos recursos y mecanismos mediacionales, tal es el caso de la asignación de tareas a casa y el seguimiento, y retroalimentación que en colectivo niños y maestra realizan en torno a la misma.

La tarea traída por los niños juega un papel central en el desarrollo de toda la situación educativa y es el principal pivote que activa una serie de procesos cognitivos y metacognitivos que se dan en el aula, la tarea en este caso es el mediador que permite la representación, esta a su vez, implica procesos de la atención y memoria y la identificación de secuencias que apoyan al razonamiento.

Al revisar la tarea junto con los niños la maestra ofrece la posibilidad de la retroalimentación generando espacios y criterios para la corrección propia. En este sentido, Haywood (1990) sugiere que “La actividad de autocorrección grupal es una forma de aprendizaje mediado que suple la información que sea necesaria para aprender relaciones o para encontrar soluciones”. De la que, además, puede derivar una reestructuración de procesos mentales en el grupo (manifestados a través del uso y empleo de recursos mnemotécnicos, desarrollo de la capacidad simbólica y habilidad de representación a partir de los intercambios sociales de diversos tipos que se producen. En síntesis podemos afirmar que el resultado es la activación de mecanismos autónomos de participación regulada, el desarrollo de la capacidad simbólica, la promoción del uso del lenguaje y la posibilidad para el uso de herramientas e internalización de algunos procesos mediacionales.

Representación y pensamiento creativo: La práctica docente de Consuelo

La intervención docente se caracteriza por presentar una estructura con algunas variantes y cambios, que sin embargo, aporta una cierta constancia y estabilidad. Los segmentos al parecer derivan de la planeación realizada por la maestra en la que se intenta recoger intereses y necesidades de los niños.

Es frecuente encontrar en sus jornadas segmentos de la actividad como los siguientes:

- * Actividad de cantos y juegos (martes y jueves, actividad coordinada por otro docente en la que ella participa regulando la actividad, dando turnos o animando la participación)
- * Elaboración de registros respecto a fecha y asistencia. Los niños identifican y establecen la secuencia a partir de algunos referentes y la maestra lo escribe, modelando este ejercicio de escritura para ellos.

- * Situación didáctica específica que puede implicar varias estrategias y actividades por ejemplo: a) físicas: *Desplazamientos libres en el patio* b) *Presentación de conocimientos nuevos o explicación de eventos (maestra y/o niños)* c) *Elaboración de trabajos por equipos* d) *Diseño y aplicación de actividades grupales que eventualmente pueden involucrar a todo la escuela)*
- * Refrigerio
- * Receso
- * Recuperación de procesos a través de socialización, puesta en común o representación grafica.
- * Asignación de tareas. Se puntualiza al finalizar la sesión pero puede surgir en cualquiera de los segmentos, se genera a partir de las dudas o dificultades en la acción.

Un aula configurada desde la posibilidad de repesención

Entre las *formas concretas que adquiere esta práctica* es importante incluir también aquellas acciones previas que la maestra realiza como prerrequisito para recibir a sus alumnos, estas acciones tienen que ver principalmente con la preparación de materiales y escenarios, otros rasgos de la actividad durante la jornada que son recurrentes se señalan a continuación:

Implicaciones de las intervenciones de la docente en el grupo:

La mayoría de los niños tienen participación activa, en el aula evidencian el desarrollo de competencias cognitivas, en el empleo y el uso del lenguaje y principalmente, son capaces de establecer diálogos entre sí y de ellos hacia la maestra, también se observa el uso de recursos mnemotécnicos, el apoyo para el trabajo de recuperación mnemotécnica

que ofrece se basa sobre todo en preguntas del tipo ¿qué más había?, ¿qué iba primero?, este tipo de preguntas son una mediación de la docente que estimula la capacidad de recordar y la representación y desarrollo de la memoria en la recuperación de actividades realizadas, en la reproducción de diálogos y seguimiento en la secuencia de un relato, respetan los tiempos y turnos de participación en el desarrollo de alguna actividad, en la habilidad para evocar sucesos que luego representan simbólicamente.

Las corrección se basa en el recurso del otro, que realiza la actividad propuesta y en la que se tuvo algún error, esto facilita la interacción entre pares como una mediación de aprendizaje que genera procesos de reflexión, y que no sea la educadora sino otro niño el que indica con su propia acción la actividad esperada, además de que niños introduzcan variantes a la actividad de su compañero anterior.

El uso de códigos como mediadores para la autorregulación del grupo es otra implicación importante, los niños entienden con claridad el significado del los códigos y son capaces de traducirlo de manera verbal

Se utilizan algunos códigos que pertenecen al programa de desarrollo de talentos, el programa constituye una mediación que el equipo de investigación ha introducido como andamiaje y desempeño asistido la innovación de las mediaciones docentes para desarrollar competencias cognitivas en los estudiantes. Algunas de las mediaciones en este caso son la varita de pensar para estimular el pensamiento productivo y un código para estimular la predicción. El talento se considera como una capacidad centrada en un aspecto cognitivo o destreza conductual concreta.

En el aula parece haber un ambiente propicio para que los niños “interrumpan” la secuencia de actividades de la educadora y propongan precisiones o comentarios

Se realizan actividades de deducción del final del cuento de manera independiente y espontánea por los niños, lo cual nos habla de que este tipo de actividades se han

realizado tal vez en otras sesiones y los niños han incorporado el esquema a su manera de escuchar los cuentos.

Reflexiones finales

Las prácticas analizadas comparten rasgos que nos hacen plantear algunas hipótesis alrededor de las preguntas de la investigación es decir en torno a las mediaciones docentes que promueven el desarrollo de competencias cognitivas, al respecto podemos decir que las que lo hacen de manera privilegiada son:

Las preguntas. La pregunta parece ser un recurso permanente y con un enorme potencial para el desarrollo cognitivo, Los tipos de pregunta que estas profesoras intencionan son de orden superior y se utilizan para promover el diálogo y la participación.

La estructura y encuadre de la actividad. Que supone una construcción de un espacio propicio para la intersubjetividad y la intrasubjetividad, en que se construye un ambiente estable que permite al niño orientarse en la actividad, hacer predicciones, así como los diálogos e intercambios que promueven movimientos en las estructuras del pensamiento.

La presencia de procesos autoregulatorios o el tránsito hacia ellos. Los niños parecen haber interiorizado el orden externo existente en sus aulas, con lo cual las oportunidades para autodirigir su conducta cognitiva se multiplican.

Referencias

- Flavell, John, Miller Patricia y Scout Miller. (1997). *Cognitive Development, Englewood Cliffs: NJ.*(Traducido por el equipo de la reforma preescolar).
- Haywood, H. Carl y Vandervit University. (1990). *Mediational Teaching Style.* En *Los procesos de mediación que facilitan el acompañamiento en los procesos de*

asesoría. Cursos Estatales de Actualización 2005- 2006. Guadalajara, Jalisco: Secretaría de Educación Jalisco.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.* México: SEP, Biblioteca de Actualización del Maestro.

Stodolosky, Susan. (1988) *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matematicas y ciencias sociales.* Barcelona: Paidós.