

Las Prácticas y Estrategias de Enseñanza en la Educación Superior Universitaria

(Investigación realizada en el marco del convenio interuniversitario para el desarrollo de investigaciones conjuntas UDE/UnLa)

El proyecto de investigación que se presenta abordó las prácticas y las estrategias de enseñanza en la Educación Superior Universitaria en dos instituciones universitarias, como continuidad del proyecto desarrollado en el período 2011-2013, sobre estrategias de estudio y aprendizaje de los alumnos universitarios, cuyos hallazgos permitieron llegar a conclusiones que plantearon la necesidad de indagar acerca de cómo se enseña, con qué estrategias y cuáles son las prácticas de enseñanza de los docentes en la universidad, dado que las estrategias de enseñanza y las estrategias de estudio y aprendizaje están íntimamente relacionadas con los procesos de enseñar y de aprender.

La indagación acerca de las prácticas docentes en el nivel superior es un tema central de la agenda universitaria a nivel nacional e internacional y en el caso particular de estas Universidades, por la ausencia de viejas tradiciones institucionales, es de fundamental importancia el abordaje de estos temas para nutrir la gestión de la enseñanza.

Es así que este equipo de investigación, a partir de los resultados obtenidos de investigaciones anteriores acerca de las debilidades encontradas en los alumnos referidas a estrategias de estudio y aprendizaje, le otorgan al presente proyecto la importancia de poder contribuir, a partir de sus resultados, a la planificación de una enseñanza que sea pertinente y responda a los objetivos planteados en los proyectos institucionales de las Universidades comprometidas en el estudio.

Las investigaciones actuales ponen de manifiesto que el auténtico aprendizaje se produce cuando el alumno construye el conocimiento a través de la interacción con su entorno, la búsqueda de información y mediante procesos de resolución constructiva de problemas. Por lo tanto, desde esta perspectiva se visualiza un cambio sustancial en el papel del profesor; hay una nueva forma de relación que asume la modalidad de comunicación dialogada. Brockbank y Mc Gill (2002) señalan que la clave para promover un “aprendizaje transformacional” está en la naturaleza del aprendizaje y en las interacciones y relaciones entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes.

El contexto en que se produce el aprendizaje es fundamental porque el aprendizaje transformacional requiere no sólo que el estudiante reflexione por su cuenta sobre su propio aprendizaje, sino también con otros. “Dada la naturaleza socialmente construida del saber, y que el significado se crea en relación con los demás, la reflexión y la creación del significado es, inevitablemente un proceso social” (Brockbank y McGill, 2002, pág. 19).

Lo más importante de la relación que se crea es el diálogo entre el profesor y los alumnos. Mediante ese diálogo reflexivo con los demás se generan las condiciones de un aprendizaje reflexivo y para que éste se produzca, el profesor se relaciona con los estudiantes convirtiéndose en facilitador del aprendizaje. Es así que las estrategias de enseñanza se constituyen en los procedimientos o recursos utilizados por el profesor para promover aprendizajes significativos (según Mayer, 1984; Shuell, 1988; West y Wolf, 1991) y que están presentes en las prácticas de enseñanza que el profesor lleva a cabo.

En el marco de la presente investigación se ha tenido en cuenta que si bien existe una pluralidad de enfoques para desarrollar estrategias de enseñanza, algunos son más apropiados para lograr la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades. En este sentido, todos aquellos que asumen el carácter constructivo del conocimiento y del aprendizaje y el protagonismo del sujeto frente a la tarea de aprender se relacionan de una manera más directa con la posibilidad de dar respuestas que se adecuen mejor a los grupos sociales que nos preocupan y sobre los que nuestro equipo viene desarrollando trabajos en esta línea de investigación.

Directora del proyecto:
Dra. Ana María Dorato (UDE)

Co-Directora:
Licenciada Ma. Elena Etkin (UnLa)

Equipo de investigación:
Lic. Florencia Elverdín (UDE)
Lic. Mariana Orero (UnLa)
Magister. Matías Causa (UDE)
Lic. María José Álvarez (UnLa)



Entre los rasgos principales de esta perspectiva puede señalarse la identificación de las características socio-cognitivas del sujeto de aprendizaje; el desarrollo de procesos de aprendizaje de complejidad progresiva; la necesidad de determinar los conocimientos a aprender según las características de los diferentes grupos de poblaciones y los tiempos disponibles; el reconocimiento de las posibilidades de elección en el proceso de enseñanza; las relaciones sociales basadas en la cooperación, el desarrollo de la autonomía individual y el reconocimiento de la diversidad; la resolución de problemas como un esquema general que provee una secuencia de trabajo posible que otorga sentido y direccionalidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si bien las estrategias de enseñanza se asocian comúnmente a técnicas o metodologías como pasos a seguir; actividades que realizan los estudiantes o los recursos tecnológicos que utilizan los docentes, en nuestra investigación las definimos como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. La elección de estas estrategias afectan el qué, el para qué, el porqué y el cómo de los contenidos y aprendizajes.

Por lo tanto y en sintonía con lo anteriormente señalado, estas estrategias de enseñanza suponen tres momentos: Un primer momento de planificación y preparación de la clase, un segundo momento referido a la implementación o puesta en marcha y el tercer momento de cierre, de evaluación y reflexión sobre lo trabajado con posibilidad de modificar, incorporar o sacar ciertos materiales, contenidos o actividades.

Este equipo de investigación se propuso conocer las estrategias de enseñanza que aplican los profesores y la características de sus prácticas, a través de una metodología cualitativa de estudio de caso en la que la participación y el diálogo con los docentes permite un mayor acercamiento, pretendiendo favorecer, en el caso de ser necesario, el trabajo conjunto de capacitación en la acción para el mejoramiento de la docencia universitaria.

Es así que los interrogantes que guiaron nuestra indagación estuvieron planteados acerca de *“¿cómo se desarrolla la enseñanza en las clases universitarias en aquellas carreras que por su especialidad ejercen la docencia profesionales que no han recibido formación docente o ésta ha sido muy escasa?”*, *“¿Cuáles son las estrategias de enseñanza a las que recurren los profesores?”* y *“¿Cuál es el sentido que le otorgan a sus prácticas docentes?”*.

Los docentes considerados en este estudio son profesionales que se desempeñan como profesores Titulares y en algunos casos Jefes de Trabajos Prácticos en materias que por su especificidad requieren formaciones específicas en diferentes disciplinas.

Para conocer y comprender las prácticas de enseñanza que llevan adelante estos profesionales que ejercen como profesores, construimos los siguientes ejes de indagación: una contextualización inicial del docente, la descripción del contexto de enseñanza, las estrategias de enseñanza, los modos de evaluar el aprendizaje y el significado ligado al oficio docente.

ALGUNOS HALLAZGOS Y CONCLUSIONES DEL TRABAJO

De la información recabada se pudo establecer que los docentes considerados en el estudio también ejercen la docencia en otras Universidades o en institutos terciarios, y en menor medida, en escuelas secundarias. Además, se desempeñan laboralmente en otros trabajos que se vinculan con los estudios realizados en el grado (abogado, ingeniero, comunicador social, médico, contador, nutricionista, sociólogo, diseñador, etc).

Respecto a la formación de los profesores, es evidente la preocupación por perfeccionarse en sus propias disciplinas realizando posgrados y cursos de actualización, destinando un tiempo menor para la capacitación en docencia. Esto se pone de manifiesto en algunos casos que han realizado la capacitación docente en la Universidad Pública como exigencia de la institución, y en otros han realizado capacitaciones en cuestiones pedagógicas (al interior de una cátedra o un grupo más amplio).

Al ser consultados acerca de lo que es ser docente para estos profesores, aparecen en las narrativas ideas como esperar y entender el proceso de aprendizaje, acompañar el trayecto, aconsejar. Además, estos relatos nos muestran la relación estudiante- profesor. Una postura señala que el profesor es el que sabe y tiene que llenar de contenido al estudiante ubicándose éste en un lugar pasivo; la otra coloca al profesor como guía o acompañante del proceso de aprendizaje, motivando la curiosidad y la inquietud desde una posición activa, siendo quien enseña pero también quien aprende de y con los estudiantes.



Además de la percepción de los profesores sobre la relación que establecen con los estudiantes, en ese momento del relato se definen como docentes y aparece una mirada acerca de ser docente no como un oficio o una profesión sino ligada a una vocación o a una realización personal, lo que evidencia que el desempeño docente no se reconoce como trabajo profesional.

Sin embargo, se pudo concluir que la relación con la formación difiere cuando el profesor se inicia o tiene muchos años de experiencia en el área y en la docencia, independientemente de su formación como docente.

En cuanto a las clases, los profesores trabajan con textos o ejercicios según la materia. Algunas clases combinan trabajo grupal e individual y en otros, sólo individual. Observamos que hay asignaturas que trabajan sobre la comprensión e interpretación del texto, y otras asignaturas que abordan ejercicios matemáticos, entonces las operaciones cognitivas que se solicitan son distintas y por lo tanto, las evaluaciones diferentes.

Los profesores reconocen que el perfil o cualidades de los estudiantes demandan pensar diferentes materiales, distintas estrategias, distintos recursos para diseñar las clases. Las distintas trayectorias escolares de los estudiantes y el uso de la tecnología por parte de ellos se constituyen en un escenario desafiante para la enseñanza. En general usan el pizarrón para explicar los temas y en menor medida páginas web o programas como power point.

En relación con la evaluación, aparecen las instancias tradicionales de parcial escrito o parcialito múltiple choice, y otras que también se evalúan como los trabajos prácticos (escritos), exposiciones sobre un tema, la asistencia, etc. Cabe aclarar que en los relatos presenta mayor importancia el parcial a la hora de definir la aprobación de la materia, más allá que el docente contemple otros registros de evaluación.

Todos los entrevistados coinciden en que evalúan los contenidos (parcial o final) que se trabajan durante la materia, pero reconocen otras dimensiones que atraviesan la evaluación y que no se definen sólo por el contenido; como los nervios, la confusión, el error. Entonces, no sólo se contempla el contenido sino también cómo se trasmite ese contenido, el estado de ánimo del estudiante que afecta la resolución del examen y, en muchas oportunidades, la valoración sobre lo que es para él o ella un parcial o un final, lleva a cometer errores.

A MODO DE CIERRE

A modo de cierre queremos señalar que aparece como llamativo el lugar que tomó, en un caso el Profesorado Universitario, y en el otro caso, la capacitación docente, que hicieron posible incorporar o cambiar una forma de pensar y practicar la enseñanza en algunos de los profesionales entrevistados. Con esto queremos enfatizar que si bien hay características personales y profesionales que marcan una forma de enseñar, hay espacios institucionales de capacitación y formación que abren las puertas para la revisión y la reflexión sobre las distintas modalidades y prácticas de enseñanza.

Finalmente entendemos que las buenas prácticas de enseñanza universitaria cumplirán su misión transformadora únicamente en la medida que sean conscientes, intencionadas y visibles. Con frecuencia estas prácticas han estado dentro de las acciones cotidianas a las que se les presta escasa atención, permaneciendo en el ámbito de lo privado cuando constituyen nichos valiosos de actividades a investigar ■

BIBLIOGRAFÍA

- Amaya, J. y Prado, E. (2002). Estrategias de aprendizaje para universitarios un enfoque constructivista. México: Trillas.
- Barnett (1992) citado por Brockbank y Mc Gill I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. España: Morata. Pág. 103.
- Brockbank A. y Mc Gill I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. España: Morata. Pág. 19.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Escoriza, J. (2008). Dificultades en el proceso de comprensión del discurso escrito expositivo, Universidad de Barcelona, Memorias del V Congreso Internacional de Psicología y Educación, 2014-2026.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Martín, E., García, L., Torbay, A. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal Of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 3, 401-412
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Revista infancia y aprendizaje*, 50, 3-25.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid. España.