

Dinámica entre los actores en el proceso de aprendizaje: Análisis de una práctica docente

❖ **ARROYO PAULA**¹ | mv.arroyo.paula@gmail.com

❖ **ANTONINI ALICIA GRACIELA**² | antonini@fcv.unlp.edu.ar

¹ IGEVET-CONICET, Argentina.

² IGEVET-Facultad de Ciencias Veterinarias-UNLP, Argentina.

RESUMEN

Las estrategias de enseñanza, “son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad de áreas de contenido y se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje”. Los estudiantes del nivel superior tienen el desafío de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación en actividades de lectura, escritura y pensamiento propios de la cultura académica en la que ingresan. En el curso de Salud Ambiental y Principios de la Epidemiología, materia de 4to año de la carrera Licenciatura en Gestión Ambiental, se dicta la clase de Enfermedades Vectoriales, Zoonóticas y Transmitidas por Alimentos (ETA), esta actividad consta de una parte expositiva teórica sobre el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (SINAVE) y algunas de las enfermedades de declaración obligatoria de la Organización Internacional de Epizootias (OIE) y una segunda parte de trabajo grupal. El objetivo del presente trabajo es analizar algunos factores internos y externos que intervienen en el proceso de enseñanza en la dinámica de acciones entre docentes y estudiantes.

Si pensamos que el alumno es un sujeto, con una historia y un contexto, a la hora de pensar, diseñar y presentar la clase se debe considerar la recepción que tendrá éste del tema, el alumno debe apropiarse del conocimiento para que el proceso de educación suceda.

A lo largo del análisis de la práctica, esta y otras, no solo se analizó el punto de partida, sino que se analizó al docente, cómo se ve, cómo o qué se considera, cómo se presenta, qué otras

tareas invisibilizadas realiza que a su vez interfieren de alguna manera con la actividad docente propiamente dicha; sino que también nos permite comprender mejor el contexto de los estudiantes, las características propias de ellos, y del proceso de “inclusión excluyente” que ocurre en las aulas, como creemos que por tener acceso ya cuentan con las mismas posibilidades, cuando no es así, comprender y considerar esto nos ayuda a mejorar el vínculo con ellos y por ende el intercambio durante el aprendizaje; también sirve para entender el proceso complejo y dinámico de este intercambio constante que es el proceso de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Docentes, Estudiantes, Aprendizaje, Modelos de enseñanza.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes del nivel superior tienen el desafío de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación en actividades de lectura, escritura y pensamiento propios de la cultura académica en la que ingresan. Las prácticas de lectura, análisis y producción de textos, íntimamente ligadas entre sí, e indispensables para aprender y dar cuenta de lo aprendido, les permitirán pertenecer al ámbito académico. (Ceballos Gómez, 2014).

El concepto de alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y de análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad, apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. (Cattáneo et al., 2016).

Tradicionalmente se considera la clase teórica como la modalidad más común en la enseñanza superior pero en la medida que nos planteamos otros escenarios educativos necesariamente deberemos abordar la utilización de otras metodologías. Desde una perspectiva general se podría decir que la modalidad de enseñanza a utilizar viene determinada por el propósito que se formula el profesor a la hora de establecer comunicación con los alumnos ya que no es lo mismo hablar a los estudiantes, que hablar con los estudiantes, que hacer que los estudiantes aprendan entre ellos. (Gilbert y Pope, 1982).

Según Bonilla (2005), las estrategias participativas requieren del profesor y del grupo como un todo, así como el conocimiento del método y la técnica del proceso. La potencialidad de la metodología participativa es una oportunidad para mejorar las clases de manera de fomentar los procesos de intercambio de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva del conocimiento.

Las estrategias de enseñanza, *“son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad de áreas de contenido y se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje”*. Mientras que los modelos *“son enfoques específicos de la instrucción que fueron diseñados para ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento y a desarrollar sus habilidades (...) basados en la teoría del aprendizaje y en la teoría de la motivación”*. (Críticos DP, 2015)

En el curso de Salud Ambiental y Principios de la Epidemiología, materia de 4to año de la carrera Licenciatura en Gestión Ambiental, se dicta la clase de Enfermedades Vectoriales, Zoonóticas y Transmitidas por Alimentos (ETA), esta actividad consta de una parte expositiva teórica sobre el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (SINAVE) y algunas de las enfermedades de declaración obligatoria de la Organización Internacional de Epizootias (OIE) y una segunda parte de trabajo grupal que se constituye a partir de la lectura de tres textos, uno de difusión sobre las características de la enfermedad publicado por el Ministerio de Salud de la Nación, un trabajo de investigación sobre esa patología y un texto académico descriptivo de la misma. Con esta información los alumnos deben analizar y elaborar una propuesta de prevención para la enfermedad asignada por el docente.

La clase es una presentación en “powerpoint” de aproximadamente 45 minutos, con utilización del pizarrón. Durante el desarrollo descriptivo de la constitución del SINAVE, la introducción de definiciones de conceptos básicos de epidemiología y de los programas de vigilancia vigentes, se observa una actitud mayoritariamente pasiva por parte de los alumnos. Muy diferente es la actitud en el momento de comenzar a identificar enfermedades que requieren denuncia obligatoria donde los estudiantes aumentan su nivel de participación, recurriendo primariamente a sus propias experiencias personales previas y conocimiento a través de los distintos medios de comunicación que informan sobre ellas. Todos tienen anécdotas o preguntas referidas a su entorno cercano. Al finalizar la introducción teórica se lleva adelante la lectura grupal de los textos acompañada de una guía

de preguntas disparadoras y una puesta en común que concluye con una presentación por parte de cada grupo al resto de los participantes.

El objetivo del presente trabajo es analizar algunos factores internos y externos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la dinámica de acciones entre docentes y estudiantes.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El docente a cargo de esta actividad es médica veterinaria, y el contenido del taller se encuentra dentro de las incumbencias de su formación de grado. La educación previa y la trayectoria profesional la guiaron en la incorporación, resumen y trasmisión de la información utilizada en esta clase. Así como el ejercicio de la profesión que le permitió aplicar los conocimientos y enriquecer la clase teniendo como insumo los aportes recibidos en el intercambio con diferentes actores (propietarios de mascotas, alumnos, docentes, productores pecuarios, etc). Esto permitió la comprensión de temas teóricos y de los obstáculos que se presentan en la aplicación del conocimiento para el análisis, diagnóstico y prevención de las enfermedades. Esto último en lo referido al contenido teórico de la clase.

Las elecciones de quien está a cargo de la clase se reflejan en la selección de las enfermedades a presentar y como presentarlas, es decir, la metodología y el diseño de la parte teórica y práctica de la actividad.

Los referentes que influyeron su presentación, los que se reflejan en la clase, docentes que inspiraron a hacer docencia, los que guiaron, explicaron con su forma de dar clases, esos expositores que tuvieron un impacto positivo, profesores que supieron atraer y atrapar la atención, y despertar o estimular el deseo de aprender sobre el tema que estaban exponiendo, o sobre el que estaban trabajando, los que brindaron la clase en forma clara y dinámica, con poco texto en las diapositivas y textos de lectura claros e interesantes.

Las emociones están siempre presentes, porque aunque el docente quiera mantenerse objetivo e imparcial, casi perfecto, es una persona, atravesado por todo lo que es, lo que vive, recuerdos que conscientes o no están ahí a cada momento. En este tema en particular toda anécdota resulta interesante y ejemplificadora para los alumnos. Las emociones de un día

negativo afectan la clase, ya sea en el tono de voz, en la concentración o en la paciencia a la hora del práctico, se hace lo imposible por disminuir este impacto pero debe seguir presente. Si el día de clase hay lluvia y vienen pocos alumnos, como es un proceso bidireccional, esta se ve afectada si hay muchos menos alumnos que los que cursan normalmente, si el tránsito o el estacionamiento de ese día fue complicado es muy probable empezar atrasados y el contar con menos tiempo acelera la velocidad en algunos temas. Las emociones provocadas por recuerdos evocados al dar ejemplos, emociones tanto del docente como de los alumnos, deben ser notadas y tenidas en cuenta durante la clase, con el fin de aprovecharlas para despertar interés o para modificar la presentación o trabajo sobre el tema en ese momento.

La vocación, que en este caso tiene una doble referencia, por un lado la docente y por el otro la disciplinarque están presentes cuando se disfruta de dar la clase y trabajar con los grupos, es muy motivador ver el interés que se despierta en los alumnos, la devolución de ellos, y ver que el conocimiento acumulado puede transmitirse.

El ámbito público en el que el profesor recibió su educación universitaria y en el cual realiza su actividad docente influye en brindar el contexto a la actividad. La continua formación por parte del profesor, y el deseo de los estudiantes, lleva a modificar la práctica docente constantemente.

Según W. Carr (1996), la práctica docente es toda actividad intencional (...) que solo puede hacerse inteligible en relación a los esquemas de pensamiento (...) parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus expectativas los profesionales. Esta práctica docente presupone un esquema teórico que es constitutivo de esa práctica.

Y según Achilli (2000), se disocia de su quehacer, la práctica pedagógica, debido a todas las tareas externas a lo pedagógico, que alejan al docente del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento.

Pero no podemos hablar del proceso de enseñanza sin considerar los dos lados de este, los docentes y también los alumnos.

Si pensamos que el alumno es un sujeto, con una historia y un contexto, a la hora de pensar, diseñar y presentar la clase se debe considerar la recepción que tendrá éste del tema, el alumno debe apropiarse del conocimiento para que el proceso de educación suceda.

Sería incorrecto analizar una actividad docente sin examinar al docente. Si bien al comienzo del texto consideramos que categorías de la experiencia personal y/o profesional atravesaban la práctica, ahora realizaremos este análisis con una mayor profundidad. Zabalza (2007) dice: Antes de comenzar a analizar al docente como profesor, pensemos como nos pensamos, nos pensamos como profesionales de nuestras respectivas carreras, muchas veces no nos pensamos como profesores porque no poseemos el título que nos acredite como tales, pero también consideramos que el status social que corresponde a una profesión (por ejemplo médico, abogado, etc) es mayor que el que puede obtenerse como profesor.

¿Afecta también como nos presentamos ante los alumnos? El docente a cargo de esta actividad se presenta con los alumnos empezando por su profesión, luego por su actividad como investigador y por último su tema de especialización quizás comente al final los cursos en los que participa dando clases, pero nunca su actividad como docente es principal en el momento de la presentación. (Charlot, 2008)

¿Cómo nos llaman los alumnos? En una actividad en territorio uno de los alumnos preguntó si le llamaba por su nombre o le decía profe, le respondió que le dijera por su nombre, ¿fue para generar proximidad con los estudiantes? O ¿fue porque no se ve como tal? ¿Qué lleva a que el docente no se vea como tal? ¿La cantidad de funciones que debe desempeñar más allá de dar clases? Cuando debemos realizar actividades de investigadores, de extensionistas, de gestión, y de docencia al mismo tiempo, ¿no es de esperarse este conflicto de identidad profesional? Sin mencionar ni considerar que debemos cumplir todas estas funciones pero no todos tenemos las mismas preferencias o capacidades.

Si hablamos de capacidades debemos hablar de competencias, (Zabalza M 2008) ¿Qué competencias debe poseer o manejar un profesor universitario? Uno de los autores menciona varias de ellas: organización, presentación, relacionarse con el estudiante, orientarlos, evaluarlos. Hablando de un profesor excelente suma las siguientes competencias: reflexionar sobre la práctica, ser innovador, diseñar curriculum y cursos, investigar sobre docencia, ser líder docente. Son sin duda algunas competencias o requerimientos fundamentales para poder llevar a cabo el proceso de enseñar.

Del texto de Eggen y Kauchak (2006) resulta interesante destacar los dos tipos de conocimiento que debe poseer el docente, el conocimiento del contenido ya que *“no podemos enseñar lo que*

no entendemos”, es necesario para los profesores poseer una comprensión de los temas a enseñar, en el caso de la práctica elegida para analizar “Enfermedades Vectoriales, Zoonóticas y Transmitidas por Alimentos”, siendo Médica Veterinaria cuenta con el conocimiento necesario sobre estos contenidos. Además debe poseer el conocimiento del contenido pedagógico el cual se ve reflejado en *“la capacidad de crear ejemplos, (...) es la manera de representar el tema que lo hagan comprensible a otros” “los maestros que poseen conocimiento pedagógico también reconocen cuando los temas son de difícil comprensión, e ilustran estas ideas difíciles con experiencias concretas que les den sentido”* (Corea Lewkowicz 2004) en esta unidad en particular, en la cual se requiere abundante conocimiento de biología, es factible analizar los factores predisponentes, desde anécdotas de la vida cotidiana, que comenten que conocimiento poseen sobre las enfermedades, o sobre los factores de los que se hablan.

Si bien siempre hay diferencias en el interés demostrado ya que *“los estudiantes en lo individual responden de maneras diferentes a las distintas estrategias de enseñanza”*. (Eggen y Kauchak 2006)

Un aspecto facilitador es el hecho de que no sean estudiantes de los primeros años, ya que cuentan con entrenamiento en el proceso de aprendizaje, y creo que es muy importante, ya que el estudiante es quien tiene prioridad en este proceso que es el enseñar. Este punto es importante también en el hecho que ya han superado *“un conjunto de obstáculos que vulneran la permanencia y terminación del grado”* aspectos que se plasman en el texto de Ezcurra (2009) tópicos tales como *“el dedicar más de 15 hs a un trabajo rentado que suele afectar negativamente el desempeño académico y puede disminuir la permanencia”* al estar esta materia en 4to año, algunos de los alumnos se encuentran cursando otras materias de 5to año, estos alumnos han afrontado ya estos obstáculos y han logrado acomodarse a los tiempos y estrategias que requieren. Estos alumnos ya superaron la etapa en la que *“son novatos, inexpertos, que por lo regular tienen poca idea de que esperar, y que además deben afrontar una auto-dirección considerable, en general sin antecedentes”*, sumado a que *“estudiantes de primera generación, de entornos socioeconómicos desfavorecidos, generalmente tienen poca confianza en sí mismos, en sus aptitudes académicas. Es decir, poseen una imagen negativa y expectativas bajas. Domina el temor al fracaso”*. Si bien estos tópicos

deben considerarse, es evidente que en los últimos años de la carrera muchas de estas autolimitaciones han sido superadas con éxito.

A modo de ejemplo y con el fin de poner en evidencias algunas de las consideraciones realizadas hasta aquí se describe un caso donde la situación que se plantea excede las alternativas previstas por el docente.

En esta clase en particular ocurrió un hecho que marcó la forma de presentarla, al separarlos en grupos para asignar las diferentes Enfermedades Zoonóticas, una alumna se aproxima y solicita una enfermedad en particular porque tenía un familiar que había fallecido de esa patología. ¿Cómo durante el diseño de la clase se había ignorado esta posibilidad? ¿Fue el abordaje correcto? En este caso el deseo de saber por parte de esta estudiante no se despertó a partir de una herramienta didáctica, formaba parte de su historia, de su subjetividad.

Este es UN ejemplo, pero sirve de disparador para transformar la metodología de presentación del tema. Sirvió para replantear el vínculo con el estudiante, algo fundamental en la práctica docente, ya que las clases no son unidireccionales, no habrá aprendizaje sino hay apropiación por parte del alumno, sino hay deseo de saber.

Muchas veces se preparan las clases o los prácticos sin considerar las posibles recepciones o intereses, solo buscando motivarlos didácticamente, para atraer su atención, para que no se aburran, para que vuelvan suyos esos temas, en algunos casos eso se logra sin la intervención del docente (como en esta anécdota) pero en muchos otros se deben modificar de manera permanente las estrategias utilizadas, sin saber la base teórica de las causas de falta de “interés o comprensión”, ¿a qué se debe? Según algunos autores se debe al desacople entre dos discursos: el universitario y el mediático, como los alumnos hoy en día tienen habilidades para competencias que no se evalúan, que a veces ni siquiera se consideran. Muchas veces, buscando despertar su interés, se presentan “powerpoint” animados, se colocan muchas imágenes y se hace despliegue de toda habilidad posible de presentadores de espectáculos.

¿Que hay para analizar? Que son acciones que se realizan sin preguntarse por qué se deben usar, se considera que no tienen interés porque sí, pero la realidad es que poseen como principal un discurso diferente, manejan y tienen habilidades y competencias para otro tipo de “lenguaje” y es ahí donde el docente debe adaptarse, y considerarlo también a la hora de la evaluación. (McEwan H y Egan K, 1998)

El trabajo práctico es esencial, ya que *“los grupos evidencian dos funciones vitales, por un lado los alumnos se ayudan entre ellos e inducen hábitos críticos tales como estar en foco y por el otro favorecen una mayor inversión del tiempo y la energía”*

Esta actividad tiene aspectos del modelo de exposición y discusión, ya que se realiza un estudio de caso en grupo y de indagación, al efectuar la resolución de un problema, del modelo cooperativo, porque al trabajar en grupo se comprometen en colaborar para alcanzar metas comunes, este es el método más activo, si se realiza correctamente. Por supuesto que la clase posee características del método de enseñanza directa y del inductivo porque es la estructura que se hereda de los docentes del docente *“enseñamos como fuimos enseñados”*.

Según Valcárcel (2009) el docente requiere creatividad e interés por los estudiantes, en este texto donde se describen distintos modelos, como el expositivo (centrado en el docente) y el cual fija la estructura principal de esta clase, el interactivo (donde el alumno consulta mucho más) y el que se presenta en la segunda mitad de la clase analizada, donde se termina con las generalidades y se comienza con algunas enfermedades, este texto cita otros como el constructivo (construido por el alumno) el interactivo (dado tanto por el docente como por la tecnología), el tecnológico (esta clase utilizó un programa nuevo para resolver uno de los ejercicios) y el autorregulado (donde el alumno va logrando que sus estrategias sean más competente).

3. CONCLUSIONES

A lo largo del análisis de la práctica, esta y otras, no solo se analizó el punto de partida, sino que se analizó al docente, cómo se ve, cómo o qué se considera, cómo se presenta, qué otras tareas invisibilizadas realiza que a su vez interfieren de alguna manera con la actividad docente propiamente dicha; sino que también nos permite comprender mejor el contexto de los estudiantes, las características propias de ellos, y del proceso de *“inclusión excluyente”* que ocurre en las aulas, como creemos que por tener acceso ya cuentan con las mismas posibilidades, cuando no es así, comprender y considerar esto nos ayuda a mejorar el vínculo con ellos y por ende el intercambio durante el aprendizaje; también sirve para entender el proceso complejo y dinámico de este intercambio constante que es el proceso de enseñanza.

La práctica elegida, más allá que es un híbrido de estrategias y modelos, debería ir mudando el eje de equilibrio más hacia otros modelos, los más participativos, tecnológicos y activos, que donde se encuentra, aún más cerca del inductivo y de enseñanza directa.

Es esta crítica constante lo que va a mejorar y enriquecer esta actividad que tanto se disfruta, como es la docencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli E (2000). *“Investigación y formación docente”*. Laborde Editor, Buenos Aires, Cap. 1.
- Bernard Charlot (2008). *“La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy”*. Montevideo, Trilce Ed. Cap2
- Bonilla Castro, E; RodriguezSehk,P.(2005). *“Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales”*. Bogotá, Colombia: Ed Norma.
- Carr, W. (1996). *“Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica”*. Ediciones Morata.
- Cattáneo, A.C., Leite, D., Antonini, A.G. (2016). *“El recurso de la monografía como método evaluativo en el nivel superior”*. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. ISBN 978-950-34-1488-0 pp. 1757-1762.
- Corea Cristina, Lewkowicz (2004). *“Pedagogía del aburrido”*. Caitulo 11 Bs As: Paidós.
- Críticos, D. P. (2015). *“Estudiantes activos en la construcción. Aprender a escribir en la universidad”* 77.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2006). *“Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A. M., (2009). *“Educación Universitaria: una inclusión excluyente”*. Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto, Conferencia Inaugural
- García-Valcárcel, A. M. (2009). *“Modelos y estrategias de enseñanza”*. Online [Junio. 2009].
- Gilbert J. y Pope, M., (1982). *“School children discussing energy. Report of Institute of Educational Development”*, University of Surrey.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.). 1998. *“La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”*. Buenos Aires, Amorrortu. Introducción y cap. 1.

Zabalza M (2007). "La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas". Madrid. Narcea

Zabalza M (2008). "El espacio europeo de educación superior: innovación en la enseñanza universitaria". En Innovación educativa nº 18. Disponible en: <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/4437/1/06.Zabalza.pdf>