

Acerca de las estrategias de trabajo académico en la universidad

LYDIA ALBARELLO
MARÍA DEL CARMEN RÍMOLI
ALICIA SPINELLO

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

En las organizaciones educativas, y la universidad no es una excepción, el aprendizaje, en sentido estricto, se relaciona con el desarrollo de una competencia social que definirá el rol de estudiante a partir de comportamientos inducidos, prescriptos y proscriptos. Algunos de estos comportamientos cumplen, para el sujeto, una función significativa, tienen el carácter de emblemas identificatorios, que muestran entre sí y ante los otros la pertenencia a la organización; otros están ligados fundamentalmente a prácticas de interacción y comunicación entre los diversos actores sociales, y finalmente, otros están vinculados con demandas de trabajo específicas para el cumplimiento de dicha función.

El desarrollo de estrategias y procedimientos de trabajo académico tienen, en este sentido, un papel decisivo y articulador entre lo social, organizacional y lo cognitivo; no son, en general, objeto de una enseñanza específica, son construidos durante el proceso de inserción y perfeccionados, o modificados, durante el transcurso de la vida del sujeto en la organización, pero de su conocimiento y dominio depende en gran medida el éxito en el aprendizaje “oficial” explicitado en objetivos y dominios curriculares y evaluados a través de dispositivos especialmente diseñados. Desentrañar las particularidades de esa construcción podría aportar datos interesantes para el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

Resulta pertinente destacar que la preocupación presentada por Monereo, Carretero y otros (2000), es parte de las inquietudes que nuestro equipo de investigación manifiesta:

“Los estudios universitarios constituyen el último peldaño del proceso de formación inicial, por lo que el largo camino recorrido por los estudiantes hasta ese momento y los obstáculos que han tenido que superar hasta llegar a este nivel, tendrían que conferirles —supuestamente— la condición de aprendices expertos y eficaces, de aprendices estratégicos, con un bagaje de conocimiento importante que les permita resolver adecuadamente las situaciones de aprendizaje que tienen que afrontar. Sin embargo, aceptar esta premisa de forma taxativa resultaría precipitado, habida cuenta que su formación anterior presenta un conjunto de incógnitas: ¿a los estudiantes les han enseñado procedimientos de aprendizaje en algún momento de su escolarización? Y, en caso afirmativo, ¿cómo los han aprendido?, ¿pueden transferir su utilización a diferentes situaciones?, ¿son capaces de tomar las decisiones más adecuadas en cada momento para gestionar su propio proceso de aprendizaje?”.

A partir de estas ideas, el equipo de investigación en el que nos incluimos, ha recortado para la indagación, la identificación de fortalezas y debilidades que la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires presenta con relación al despliegue de

estrategias de aprendizaje que el alumno avanzado¹ debe poner en práctica para sortear con éxito su carrera académica.

Sin embargo, parafraseando a Pozo Muncio (2001, p. 332), un buen aprendizaje requiere de un buen maestro que, como el propio aprendizaje, debe asumir diferentes funciones para lograr distintas tareas... ya que enseñar en la nueva cultura del aprendizaje, requiere desarrollar diversos personajes integrados en planteamientos estratégicos de la enseñanza.

Los docentes y el aprendizaje en la universidad

Retomando los conceptos centrales sobre los que hemos venido trabajando podemos decir que: hablar del alumno avanzado en la universidad, remite a pensar en un futuro profesional cercano, que se supone que es aquel que ha podido construir competencias que lo posicionen como un sujeto activo frente a los permanentes cambios, capaz de sostener su propio aprendizaje, y de hacerlo evolucionar.

Coincidimos con Pozo Muncio (2001, p. 37) en que "sin una nueva mediación instruccional que genere a su vez nuevas formas de enfocar el aprendizaje, las demandas sociales desbordarán con creces las capacidades y los recursos de la mayor parte de los aprendices, produciendo un efecto paradójico de deterioro del aprendizaje".

En este análisis intentamos compartir algunas preocupaciones con respecto al perfil de docente que requiere la formación de un nuevo sujeto de aprendizaje: autónomo, eficaz, flexible, con capacidad de autogestión, de reelaborar la información y reconstruir el conocimiento. Así "aprender a aprender" es una de las demandas que debe satisfacer hoy la universidad.

Para ello se requiere adentrarnos en las particularidades que presenta el aula universitaria, entendida como "un espacio de carácter complejo dado por las interrelaciones entre los componentes, cuyas funciones dentro del sistema no son independientes" (Donato, 2000, p. 110).

En este sentido, esta comunicación intenta un acercamiento a las percepciones que los docentes, en tanto dedicados a la enseñanza, poseen sobre el proceso "exitoso", teniendo en cuenta que asumen las dificultades para aprender que presenta el alumno, depositando en etapas de escolaridad previas las competencias necesarias para la apropiación del conocimiento.

Consideramos que los modos en que el docente piensa su campo disciplinario, expresado en el tratamiento de los contenidos, el recorte establecido, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, el tipo de tareas demandadas a los alumnos, los vínculos que establece en las clases con las prácticas profesionales, las relaciones entre teoría y práctica, pueden aportar datos interesantes para nuestro trabajo, a la vez que contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias.

¹ Cuando hablamos de alumno "avanzado" nos referimos a quien ha superado el proceso de inserción, "de ingreso al mundo universitario", que abarca los dos primeros períodos académicos. Por lo tanto, identificamos al alumno avanzado ubicado a partir de tercer año de cursada.

Comentarios sobre lo indagado en las encuestas

Los contenidos mínimos y la práctica profesional futura parecen ser los ejes alrededor de los cuales se articula el trabajo docente universitario, tanto en la organización de la propuesta, la jerarquización de contenidos como en la selección bibliográfica.

Con respecto a esta última, aparece un dato interesante que plantea una contradicción evidente: en general, los encuestados indican que solo se apoya a los alumnos en la lectura bibliográfica de los textos "difíciles", o en casos en que el propio alumno lo solicita, sin embargo la mayoría coincide en que es necesario enseñar estrategias de abordaje de textos.

Parece haber un énfasis en implicar a los alumnos en procesos de reflexión y análisis, pero no aparece claramente el planteo previo de procesos reflexivos por parte del docente, ni un reconocimiento de dicha competencia como adquirida previamente. Más bien parecen solicitarse procesos de reflexión sobre lo leído, recreación de textos y resituación de los mismos en otros momentos.

Un buen alumno se identifica con procesos de reflexión, crítica y comprensión amplia de los contenidos teóricos trabajados, pero no hay evidencia de actuaciones compartidas entre docentes y alumnos. Muy pocas respuestas aluden a esta posibilidad, en materias que utilizan el análisis de casos y resolución de problemas prácticos en el aula, aunque más bien parece haber una exigencia de utilización de marcos estudiados para resolver, sin acompañar con enseñanza de estrategias de abordaje.

Es significativo considerar que una de las preguntas con mayor dificultad en las respuestas es la que indaga sobre cuáles son las estrategias a enseñar, a pesar de que la mayoría sostiene que se enseñan estrategias, o deberían enseñarse.

Por ejemplo, un docente responde que "las estrategias de aprendizaje NO forman parte de los contenidos a enseñar", y luego indica "Sí enseñamos estrategias...".

Por consiguiente, lo que se prioriza, en general, son los contenidos en una secuencia progresiva, se supone expositiva, con modalidad sintética en los teóricos y analítica en los prácticos.

En ningún caso aparece la interacción de ambos alrededor de un tema o cuestión a tratar. Cuando se pide una resolución de este tipo el docente aporta los contenidos, pero la responsabilidad del trabajo recae en el alumno y, colateralmente, en el docente responsable de los prácticos.

[...] "Pongo énfasis en la producción, generalmente, de ensayos, donde tienen libertad para discutir un tema o unidad. Deben respetar extensión, planteo del problema, desarrollo y conclusiones. Pueden utilizar toda la bibliografía que quieran y sobre todo la obligatoria" [...]

[...] "Para la resolución de los mismos (prácticos) remitimos al alumno a la bibliografía, para que pueda vincular la teoría con situaciones concretas" [...]

El supuesto es que un buen trabajo de estructuración de las clases produciría un buen proceso de aprendizaje, pero la dificultad está fuera, en las condiciones de la universidad actual.

[...] "el problema es determinar cómo y cuándo aprenden los alumnos en las condiciones de la universidad que tenemos. En general, en la enseñanza pretendemos suministrarles una orientación básica. Si ésta estuviera bien estructurada, suponemos que con un método apropiado y en un tiempo determinado, los estudiantes se pueden apropiarse de ella. En general este aspecto lo delegamos en la responsabilidad de ellos" [...]

Se afirma que es preciso "guiar" al alumno para la comprensión, desde las estrategias de abordaje de textos, por ejemplo, pero hay contradicciones cuando se expresan los criterios de evaluación, que se centran en la lógica disciplinar y la información, aclarando que lo "especial" es como un evento extraordinario, "que merece festejarse".

[...] "Si hay buena sistematicidad e información adecuada juzgo que el alumno se ha apropiado adecuadamente de la disciplina. Si además hay creatividad en la elección del tema u originalidad en la presentación, me tomo un vino para festejar tal logro" [...]

A modo de cierre

Es preciso recordar que la encuesta fue explícitamente presentada a los docentes de los últimos años de las diferentes carreras de nuestra Facultad, destacando que forma parte de una investigación sobre el alumno avanzado. Este dato cobra relevancia para analizar las respuestas obtenidas.

En ese sentido, es significativo destacar que, solo el 20% de los encuestados hace referencia a la ubicación del alumno en el transcurso de su formación profesional. Por lo tanto, no parece haber diferenciación del alumno avanzado con respecto al ingresante. Esto nos permite inferir que no hay reconocimiento de competencias de aprendizaje ya construidas en los años anteriores. Solo aparece un posible reconocimiento de ideas previas con respecto al contenido disciplinar, o a materias correlativas.

Se mantiene un formato de docente experto-alumno novato, casi sin modificaciones a lo largo de la formación, reconociendo cierto grado de apropiación en los considerados "buenos alumnos", que al decir de uno de los encuestados, "son aquellos que rompen el esquema, ya sea porque se comprometen con la materia, ya sea porque entran en una dialéctica personal con el profesor".

Creemos que, aunque los factores que determinan la eficacia de una determinada forma de enseñanza, para obtener ciertos aprendizajes, son muchas veces ajenos a las propias actividades de la enseñanza, es posible encontrar un espacio que permita adecuar mejor los procesos de aprendizaje y enseñanza a las formas de aprender de nuestros alumnos y a las condiciones reales en que van a llevarlas a cabo. Para ello, necesitamos reconocer en qué consiste el aprendizaje cuando funciona con el mismo ritmo de la enseñanza.

Finalizando esta primera aproximación al tema, reproducimos una respuesta que mucho tiene que ver con nuestras teorías implícitas cuando debemos describir un buen proceso de enseñanza: [...] "Es el que logra que los alumnos aprendan, incluso 'a pesar de' la enseñanza" [...]

Bibliografía

- BAQUERO, Ricardo (1993): Aprendizaje pedagógico. Módulo de trabajo PTFD. Ministerio de Educación.
- BICECCI, M. (1993): "Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico", en *Revista Perfiles Educativos*, n.º 60, abril-junio, UNAM-SSA.
- FELDMAN, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Aique.
- GIUGIN CHALBAUD, D. (1989): "Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos. Relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes de educación superior", en *Boletín informativo. Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas*, CERPE, Caracas.
- LITWIN, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires, Paidós.
- POZO, Juan Ignacio (2001): *Aprendices y maestros. Psicología y educación*. Madrid, Alianza.
- POZO, J., y MONEREO, J. (2000): *Aprendices estratégicos*. Madrid, Aula XXI, Santillana.
- RUEDA BELTRÁN, M. (1989): "La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario", en *Revista Perfiles Educativos*, n.º 45-46, julio-diciembre, UNAM-SSA.