

Prácticas tradicionales mínimas y expansión de aprendizajes activos.¹

Autoras: Bentancor, Virginia, Buschiazzo Valentina, De León Fabiana, Ferrigno Florencia, Martínez Inés, Paulo Laura, Pérez Dorelí.

Correo electrónico: Laura Paulo: equis@adinet.com.uy. Dorelí Pérez doreli.perez@gmail.com.

RESUMEN:

El proyecto “Prácticas tradicionales mínimas y expansión de aprendizajes activos” fue desarrollado en el año 2014 en el marco de la unidad curricular Políticas Sociales del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de la República, Montevideo-Uruguay). Este proyecto tuvo como principales objetivos, a) reorientar las estrategias de exposición docente, trabajos grupales y producciones individuales para el tratamiento de los contenidos del curso; b) aplicar la *evaluación procesual mixta* en todos los módulos del curso, convirtiéndola en un ejercicio continuo para la mejora de los aprendizajes, y c) introducir el trabajo conjunto entre estudiantes de grado en formación y estudiantes de posgrado en fase de especialización. El presente documento recoge los principales resultados y hallazgos que surgen de la experiencia en cuestión. Contiene, en primer lugar, la presentación de la experiencia; luego, los resultados de la *evaluación procesual mixta* que incluye la aplicación de TICs a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar se evalúa la innovación educativa que implica la articulación entre la enseñanza de grado y de posgrado. Posteriormente se señalan algunos aprendizajes acerca de la experiencia así como también se destacan algunas discusiones que surgen del proceso de expansión de aprendizajes activos.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje, evaluación, innovación.

¹ Trabajo presentado en las XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, Montevideo, 15,16 y 17 de setiembre 2015.

1 - Presentación

El Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales desarrolla la Licenciatura en Trabajo Social, dentro de oferta académica se ubica la unidad curricular Políticas Sociales. Esta actividad es optativa para las otras Licenciaturas de la facultad así como para otras formaciones profesionales de la Universidad de la República y de Universidades extranjeras. En los últimos años se viene registrando una inscripción inicial en el entorno de los 300 estudiantes. Situación que ha llevado al equipo docente a una exploración continua de estrategias para sortear las dificultades que acarrea la masividad.

La unidad curricular se estructura en cuatro módulos temáticos, y las instancias de clase combinan el encuentro en aula y el trabajo en la plataforma *moodle* de la Universidad llamada Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), como otro medio de comunicación, socialización del conocimiento y participación.

La estrategia didáctica incluye durante todo el semestre: a) encuentros presenciales y actividades a distancia, b) tareas obligatorias e instancias de participación voluntaria, c) trabajos grupales y producciones individuales. Los cuatro módulos que conforman el programa incluyen: exposición de contenidos, instancia práctica, foro para evacuar pendientes y valoración de saberes básicos. La evaluación de esta actividad curricular se realiza de acuerdo al desempeño individual de cada estudiante así como al desempeño en las instancias grupales.

La propuesta que aquí se sistematiza, tendió a hacer posible un avance en ese cambio de rol que los ambientes activos exigen, tanto para docentes como para estudiantes. A nivel docente, los cambios comenzaron por analizar e incorporar nuevas maneras de entender el proceso de formación. Esto es, pasar de una enseñanza basada en la transmisión de información, control de recepción de dicha información, con programas y actividades fijas, a una enseñanza que tome en cuenta –entre otras dimensiones- la fase informacional en que se encuentra nuestra sociedad. Esto último, supone una enseñanza centrada en el estudiante, con actividades colaborativas, evaluaciones procesuales y múltiples herramientas puestas en juego, tales como libros, producciones de estudiantes avanzados y recursos virtuales. (Gros Salvat & Silva Quiroz, 2005)

En definitiva, pensar en la combinatoria de lo individual y lo colectivo, lo presencial y lo virtual, lo elegido y lo asignado, tuvo el propósito de generar entornos diversos que dieran oportunidad a las fortalezas de cada estudiante a la vez que equilibraran la incidencia de sus debilidades (disponibilidad horaria, tiempos de reacción ante consignas, expresividad oral, comprensión y producción de texto académico). Consecuentemente, tiene el propósito de promover la consideración de diferentes perspectivas para reflexionar sobre los temas y sobre los propios aprendizajes. (UNESCO, 2004)

2 - Una innovación: la evaluación procesual mixta para todos los módulos

En primera instancia, la unidad curricular comenzó sus actividades con una panorámica de la propuesta global y una alusión a este proyecto en particular. Esa instancia cumplió el propósito de hacer visible el escenario completo del curso, destacando los principales hitos y las dos innovaciones estructurantes del proyecto.

El desarrollo de los módulos temáticos sobre los que se aplicaría la evaluación procesual mixta, estuvo a cargo del equipo docente en intercambio con estudiantes. Luego se implementó la otra innovación de este proyecto que fue la de trabajar la situación nacional contemporánea, articulando los conceptos previos, con nuevos elementos de contextualización y con los objetos de análisis de los estudiantes de posgrado.

La evaluación procesual mixta constó de tres instancias constituidas por un foro virtual con grupos al azar, un trabajo en equipo autodefinido y dos trabajos domiciliarios individuales. Las instancias se plantearon como interdependientes, lo que implica que debía mantenerse la participación en todas las partes para que la evaluación tuviera efectivamente incidencia en la calificación.

2.1 – Revisión de contenidos temáticos

Cada vez que se dio por finalizado uno de los cuatro módulos que componen el programa del curso, se puso a disposición un foro virtual que funcionó por dos días consecutivos. Este tipo de foro era de participación voluntaria. Tuvo por objetivo, abrir un espacio de libre participación, en el que los/as estudiantes pudieran realizar planteos que sintieran necesarios para dar por transitoriamente discutida la

temática presentada (preguntas, reflexiones, discrepancias, ejemplos, referencias a otros autores, etc.).

En este sentido se constató que los primeros foros fueron utilizados sin respetar el propósito para el que era pensado cada uno de ellos (dudas temáticas, formación de grupos, generalidades) y por tanto, para procesar cuestiones de muy diferente naturaleza. En efecto, la gran mayoría de las preguntas planteadas por los estudiantes, podían ser auto evacuadas si solo se hubiese navegado por los diferentes bloques y enlaces del curso en el espacio virtual.

2.2 – Foro virtual con grupos al azar

Para esta instancia, cada estudiante fue asignada/o a un grupo que trabajó colectivamente en el espacio virtual de aprendizaje. Los grupos eran de cinco integrantes máximo, elegidos al azar. La discusión que se procesó en este foro se centró en una consigna presentada por el equipo docente. Cada integrante del grupo debía registrar al menos dos intervenciones que necesariamente guardarían relación con lo aportado por quienes habían participado precedentemente, evitando las reiteraciones.

Se esperaba que las contribuciones de cada estudiante favorecieran el intercambio y aportaran al enriquecimiento de la discusión. Esto supuso poner énfasis en la interrelación por sobre los comentarios desligados de la discusión que fueran desarrollando.

Para ello, se analizaron variables que reflejaban los tipos de intervención, los niveles de cumplimiento de las consignas planteadas para cada módulo, los tipos de contribución de los estudiantes en sus intervenciones, y la cantidad de intervenciones.

En primer lugar se destacó el nivel de retención del curso en esta modalidad virtual. El análisis de la cantidad de estudiantes, permite visualizar que la disminución de los participantes fue leve en el transcurso del año, ya que se mantiene más de un 90% de la matrícula (al menos desde el momento de inicio de los foros)

También se pudo observar el número de intervenciones por módulo. En total se realizaron 590 en el foro del Módulo I, 574 en el caso del Módulo II, y 488 en el tercer Módulo en que se aplicó esta herramienta.

En lo que refiere al cumplimiento de las consignas, el nivel fue alto. Aquellos estudiantes que no cumplieron con la consigna no alcanzan si quiera el 10% en ningún caso. La diferencia más significativa que se visualiza, es la evolución que existe de la categoría “cumple”, dando cuenta de una mejora en el manejo en la herramienta y de la aprehensión de los contenidos de la asignatura.

De acuerdo a los datos de los tres foros, se puede observar la preponderancia de la descripción y definición de asuntos por parte de los estudiantes a la hora de realizar su exposición conceptual en los foros. A pesar de ello, en el último foro analizado, la distancia en términos absolutos entre la descripción de asuntos y la siguiente categoría se acorta, esto puede hablar de una cierta profundización, y una mayor práctica en el manejo de otras habilidades por parte de los/as estudiantes para elaborar sus aportes.

Profundizando en las intervenciones, en muchos casos los/as estudiantes iniciaban una conversación nueva en vez de continuar con las ya existentes, reiterando abordajes realizados. Esto generaba conversaciones con pocas intervenciones, en las cuales no se logró el intercambio acumulativo. En este sentido, los/as estudiantes tendían a realizar exposiciones demasiado extensas que demostraban el conocimiento del tema pero dejaban poco margen al intercambio. En otros casos, los/as estudiantes tendían a continuar su exposición de argumentos en un nuevo comentario. Eso determinaba que algunas intervenciones que figuraban como “respuestas”, en realidad no eran tales sino que constituían una continuación de su misma exposición.

De la revisión de los foros, podría derivarse que las intervenciones más breves facilitaron el intercambio, al tomar sólo algún aspecto del tema. Ello sin embargo, no daría cuenta de que el estudiante haya revisado (necesariamente) la totalidad de los materiales solicitados².

² Para mejorar este aspecto el equipo docente discutió dos principales alternativas a aplicar a futuro. Una refiere a pensar con mayor cuidado la formulación de las consignas, en función del objetivo de esta metodología (si es fortalecer las competencias argumentativas fundamentadas o evaluar si se realizó la lectura de los materiales y logró articularlos correctamente). La otra alternativa implica aplicar otra herramienta que de un soporte más adecuado a los propósitos planteados y en este sentido, se pensó en la actividad taller que proporciona el entorno virtual de aprendizaje.

2.3 – Trabajo presencial en equipo

Se realizó un segundo trabajo grupal colaborativo en base a equipos constituidos libremente por los propios estudiantes. Esta actividad se desarrolló en aula y cada conjunto de equipos contó con el acompañamiento de una docente referente. El producto esperado era un texto grupal de una carilla, que recuperara en forma sintetizada las discusiones que los integrantes habían tenido con otras personas en el foro y la re-elaboración procesada en ese propio encuentro presencial. Además de la puesta en común, la reformulación, la reflexión conjunta y la elaboración colaborativa, se esperaba que esa actividad constituyera el preámbulo del documento individual.

En términos generales, puede decirse que aún cuando se trataba de un trabajo obligatorio se percibió buena disposición en términos comparados con épocas en que la asignatura se basaba en otro formato didáctico.

Las consignas diseñadas para este trabajo en aula, fueron abarcables para el tiempo que se tenía. No obstante, vale señalar que la temática del módulo influyó en la motivación, es decir, aquellos temas que les resultaban más cercanos, los/as involucraba más. En principio podía pensarse que algunas consignas eran fáciles y obvias pero de todas formas, estuvieron todo el tiempo concentrados/as en el intercambio. En algunos casos, las docentes referentes percibieron dificultades para seguir la discusión que parecía explicarse más por falta de estudio y/o capacidad de interconectar conocimientos ya fuera académicos tanto como los obtenidos por la sola calidad de ciudadanos/as. Esto es, algunas reflexiones exigían apelar a conocimiento general más que a la bibliografía de curso. Además es destacable el clima de trabajo propicio y distendido que los grupos auto constituidos habilitaron en el curso.

2.4 – Trabajo individual a distancia

El trabajo individual fue domiciliario y tuvo dos partes: un documento escrito y un cuestionario en la plataforma. El trabajo escrito consistió en la construcción de argumentos que sustentaran la conclusión del trabajo grupal que se había desarrollado anteriormente. Es decir, la secuencia argumentativa debía condensar el aprendizaje acumulado en el curso en general y en las etapas anteriores de este proceso de evaluación (foro con grupos al azar y trabajo grupal en aula).

Fueron 249 estudiantes que completaron las evaluaciones procesuales mixtas para los tres primeros módulos; los desempeños fueron homogéneos y relativamente constantes a lo largo de la trayectoria³.

En este sentido se destaca que el promedio de calificaciones obtenido en el Módulo I fue mejor, siendo en los otros dos módulos más parejo. En términos generales los niveles se consideran buenos y en esto, se estima que el formato de evaluación ayudó a que los/las estudiantes pudieran tener un desempeño entre bueno (calificación 6) y muy bueno (calificación 9) al momento de elaborar el trabajo individual. Esto implica que a partir del proceso acumulativo los/as estudiantes lograron incorporar, a un nivel medio aceptable, los contenidos conceptuales fundamentales en cada uno de los módulos trabajados.

2.5 – Valoración de saberes básicos

Se diseñaron cuestionarios en el entorno virtual de aprendizaje para valorar los saberes básicos de cada uno de los módulos. El cuestionario constituyó una actividad obligatoria, domiciliaria e individual. Planteó preguntas para ubicar a la/os estudiantes en los énfasis conceptuales del Módulo correspondiente. Simultáneamente a la valoración de saberes, se proyectó que oficiaran como guía para repasar los aspectos sustantivos de cada texto así como facilitar la organización del estudio para las pruebas posteriores.

El análisis de rendimiento de los cuestionarios, incluyó la revisión para cada Módulo de la cantidad de cuestionarios respondidos y la calificación obtenida.

Durante el Módulo I, realizaron el cuestionario 248 estudiantes. Una cantidad muy importante de ellos obtuvieron una calificación de 9 o más. Con respecto al Módulo II, se registran 301 estudiantes con un desempeño menos sobresaliente, siendo que 33% obtuvieron calificaciones entre 9 a 12, mientras que el 67% tuvo notas entre 3 y 8. En la última instancia en que se planteó el cuestionario en línea, realizaron el ejercicio 245 estudiantes. En esta oportunidad el rendimiento fue un poco menor, dado

³ Para calificar los desempeños, el equipo docente tuvo en cuenta: a) pertinencia - adecuación del escrito respecto a la consigna y de la redacción, a la producción académica, b) coherencia - contenidos seleccionados y organización de los mismos, c) cohesión - utilización de recursos lingüísticos que articulen adecuadamente los enunciados y conexión del aporte propio con el de autores de referencia

que fue más paritario. El 54% alcanzó calificaciones mayores al 9, y el restante 46% se ubicó entre el 3 y el 8.

3 – Otra innovación: interrelación entre la enseñanza de grado y posgrado

Con respecto a este segundo punto, cabe señalar que comenzó con un proceso de acuerdo previo sobre la innovación con la generación 2012 del Diploma de Especialización en políticas sociales, tanto con la coordinación del posgrado específico como con sus cursantes, obteniendo un total respaldo a la propuesta.

Los textos debían pensarse con el propósito específico de ser utilizados como recurso didáctico en cursos de grado. Esto es, debían apelar a una redacción que resultara amena para los estudiantes y que les permitiera fácilmente identificar y descubrir aspectos sustantivos del debate planteado.

Las pautas de trabajo ofrecidas por los docentes a los estudiantes, no solo en las jornadas de debate, sino a lo largo del proceso, oficiaron de marco orientador para el estudio y problematización de los textos abordados. En algunas de las observaciones desarrolladas en aula, se percibía una dificultad respecto a la forma de aproximarse a los textos, reconocer y diferenciar ideas centrales de ideas secundarias.

Los procesos previos a la jornada por los que transitaron los estudiantes de grado, constituyeron instancias de aprendizaje que facilitaron el ejercicio gradual de un rol activo respecto a sus procesos de formación.

La cercanía generacional y la condición de estudiantes oficiaron de motor para la discusión y problematización de los artículos presentados por parte los estudiantes de posgrado. Asimismo permitió a los estudiantes de grado, la visualización de otro “ser estudiante universitario,” comprometido y protagonista de su proceso de formación, aportando no solo para la aprobación de la materia, sino fundamentalmente al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

Para los estudiantes de posgrado la experiencia también fue valorada, pues en intercambio generado en el aula, enriqueció las producciones elaboradas. La posibilidad de argumentar y defender los elementos presentados en los artículos les permitió revisar sus producciones.

4 - Aprendizajes a partir de las innovaciones educativas

En términos generales, puede decirse que se logró una razonable articulación de conocimientos a través de los cuatro módulos. Se siguió una trayectoria acumulativa a medida que los/as estudiantes fueron transitando por los diferentes momentos del curso, con aproximaciones y formatos diferenciados, apuntando a un aprendizaje más integral.

Por otra parte, la indicación de seguimiento de los contenidos del curso, exigió una dedicación alta y constante al curso. Ello se reflejó en la lectura y reflexión de la bibliografía y debates de referencia de manera sostenida y simultánea al tratamiento de cada módulo. Esto se ve reflejado en el alto uso del recurso virtual, y en un considerable porcentaje de estudiantes que alcanzaron la reglamentación o promoción del curso.

Simultáneamente a estas consideraciones, se fue registrando diversos aspectos que no se tuvieron en cuenta y que deben ser incorporados en próximas ediciones del curso. Uno de ellos es que el equipo docente debe tener mayor cuidado en el planteo de las tareas planteadas tanto de forma virtual como presencial, y debe hacerse un trabajo sistemático de orientación utilizando diferentes modalidades: orales y escritas, estáticas y dinámicas.

Un aspecto que no se enfatizó con la suficiente contundencia fue la importancia de la matriculación inmediata. Muchas personas lo hicieron el mismo día de la tarea obligatoria en línea, lo cual generó dificultades. A ese momento ya no eran reconocidos como estudiantes en las actividades que habían sido diseñadas en modalidad grupal. Además de las medidas alternativas que hubo que tomar para ellos, se discutió en la reunión de equipo la persistencia de estudiantes que asisten a las pruebas sin siquiera haber mirado el programa, consultar el listado de bibliografía de referencia, leer previamente la actividad a la que se expondrían, etc.

Otra valoración realizada por el equipo docente, refiere a la hegemonía de los formatos tradicionales de evaluación. A nivel de estudiantes, se sintió un constante apelo a referentes propios de aquellos formatos, que dificultaba la comprensión de la propuesta de esta unidad curricular. Muchos estudiantes preguntaban por la fecha de los parciales sin poder internalizar que la secuencia de tareas realizada al finalizar cada módulo, constituía el sistema de evaluación sustitutivo del clásico formato de parcial. Esto además producía impactos en las profesoras, que desarrollaban

una gran inversión en contestar y contextualizar estas preguntas. Ligado a esta cuestión, estaba la constante expectativa por el promedio en cada secuencia de pruebas o la calificación por sobre el desempeño propio. En última instancia, la preocupación principal refería a las chances de promoción más que al nivel de apropiación de contenidos.

Así como se destaca la hegemonía de formatos tradicionales de enseñanza, también puede hablarse de formatos virtuales hegemónicos. Cabría suponer que estas generaciones serían más dúctiles con las propuestas como las formuladas en este proyecto de innovación. Sin embargo, parecen ser muy hábiles en el manejo de redes sociales, buscadores, aplicaciones de moda y vuelven a una situación casi primitiva cuando se trata de entornos virtuales de aprendizaje. Esto –en cierta forma- explica muchos de los inconvenientes reseñados antes sobre el uso de las herramientas propuestas en el curso.

Como conclusión, el equipo docente rescató los aspectos que dan cuenta de procesos acertados y discutió sobre los tópicos que se presentaron como debilidades. Se analizaron alternativas que implican tanto una revisión del rol presencial de las docentes como la presentación y pertinencia de cada herramienta virtual. Sobre esto último, se está considerando la incorporación de video tutoriales con mayor poder didáctico sobre uso y propósitos de cada una de las partes que componen la estrategia metodológica del curso. Asimismo, se están explorando nuevas herramientas ofrecidas por la plataforma, a efectos de ubicar soportes más adecuados a los fines didácticos.

Bibliografía

Departamento de Trabajo Social. (2011). *Normas de la licenciatura en trabajo social*. Montevideo: DTS.

Facultad de Ciencias Sociales. (2009). *Plan de estudios*. Montevideo: FCS.

Gros Salvat, B., & Silva Quiroz, J. (2005). *La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación. 36. Recuperado el 11 de diciembre de 2013, de http://www.rieoei.org/tec_edu32.htm

UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Montevideo: Trilce.

Universidad de la República. (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Montevideo: UdelaR.