



Reflexiones en torno a las diferentes formas de asumir la práctica académica

Beatriz Salazar Restrepo

Resumen

Se presentan a continuación algunas reflexiones en torno a la práctica académica dentro del Diplomado en Lectura y Escritura Académica teniendo como punto de partida tanto los aportes de varios autores como los cambios y las expectativas de quienes apuestan y acceden a la educación superior como un medio para “salir adelante”, “mejorar condiciones de vida”, “ayudar a algunos sectores de la población”. Afirmaciones que contrastan con otras tantas respuestas del corte “es lo más económico”, “yo quería ser modelo o diseñadora de modas”, “en mi casa me dijeron que tenía que estudiar lo que fuera”. Siendo estas productos de exploraciones generales realizadas a los estudiantes en su primer día de clase, lo que permite tener una vaga idea de las condiciones y los recursos con los que el estudiante llega al aula: recursos cognitivos, emocionales, afectivos, motivacionales y, seguramente, otros tantos que desconoce y que, por lo general, espera adquirir a través del proceso de aprendizaje, que involucra el conocimiento y la información. La transformación de dicho proceso que demandan los tiempos modernos va de la mano de la transformación de la enseñanza, y es precisamente este tipo de ajustes que amerita una revisión constante y se convierte en objeto de reflexión.

Palabras clave:

docencia, reflexión, aprendizaje.

**Abstract**

This text reflects on academic practice in the context of the Academic Reading and Writing Diploma Course offered by the Language Department of Unicatónica. It considered both the contributions of several authors and the students' expectations resulting from a general exploration on their first day of class. They showed that young people access higher education with the expectations of "moving forward", "improving living conditions", and or "helping specific sectors of the population". This contrasts statements like "It is the most economical thing"; "I wanted to be a model or a fashion designer"; "I was told at home that I had to study something". The exercise allows them to have ideas about their cognitive, emotional, affectional, and motivational conditions and resources –and about many others that they surely do not know of– which they normally hope to acquire through the learning process that involves knowledge and information. The transformation of the aforementioned process that modern times demand goes together with the transformation of teaching, and it is precisely this type of adjustment that merits constant review.

Keywords:

teaching, reflection, learning.



Introducción

Cuando se solicita elaborar un documento que refleje la experiencia práctica del ejercicio académico, es preciso recurrir no solo a la experiencia dentro del Diplomado en Lectura y Escritura Académica, sino también a las necesidades de los actores que participan en este proceso, a saber: los estudiantes, los académicos, las instituciones y la sociedad en general.

Más que la revisión y el análisis de un estudio de caso, se propone una reflexión en torno a los estilos de enseñanza (y no solo de aprendizaje), el diseño, los contenidos de las asignaturas y la metodología utilizada. De manera especial, se tiene que considerar el perfil y el contexto de los estudiantes a quienes se dirige un programa educativo, ya que este es un aspecto clave a la hora de adecuar los contenidos e implementar las herramientas de apoyo que favorezcan el aprendizaje y la apropiación de los temas articulados a una realidad concreta. Cabe señalar que todos estos aspectos, aunados al perfil de los futuros profesionales, forman parte de un proyecto educativo institucional orientado a un segmento concreto de la población.

Por otro lado, es preciso considerar que los cambios y las demandas del momento, en especial en la pandemia (que ha requerido ajustes sobre la marcha en la forma en que se desarrollan las clases) y las necesidades del mercado, obligan al ajuste y las revisiones constantes del contenido y la metodología que garanticen la articulación entre lo que se ofrece, lo que se espera y lo que se requiere.

Desarrollo

La docencia como ejercicio práctico remite a un proceso que trasciende la formación y preparación, pues no todas las personas que se dedican a la docencia tienen formación en didáctica. No obstante, esta experiencia de mutuo aprendizaje está atravesada por un sinnúmero de pautas que marcan la relación entre docente y estudiante.

Conocer cómo un estudiante aprende, cuáles han sido sus hábitos de estudio y lectura, cuál es su entorno y cuál es la diferencia entre estudiar y aprender son aspectos clave que contribuyen u obstaculizan el proceso. Además, se debe contar con las bases y condiciones de comprensión de lectura y escritura con las que se llega a la universidad y que no siempre se corresponden con lo esperado.

Por otro lado, el ejercicio de la docencia debe ser considerado mucho más que un oficio. Enseñar implica, además, apostar por la formación integral del estudiante y para ello es preciso contar con elementos no solo cognitivos o metodológicos, sino también vivenciales y motivacionales que permitan el acercamiento sensible a una experiencia constructiva y gratificante que trascienda el sentido del saber/conocer y transforme la vida de quienes intervienen en este proceso, pues, en este ejercicio de doble vía, el docente también se transforma y enriquece a través de una experiencia de mutuo descubrimiento, y es allí donde radica, en gran medida, la diferencia entre enseñar y transmitir información. Educar implica movilizar y transformar, no solo instruir. ¡Es un descubrir constante!

El ejercicio de reflexión, como complemento de la comprensión en el contexto de la docencia, da cuenta de un proceso en el que cobra importancia el sentido y significado que tiene para ambos actores (estudiantes y docentes) el tema a tratar. Para el caso de la asignatura Trabajo Social con Familias: Seminario de Intervención, cada contenido de la asignatura representa e invita a una revisión adicional según la resonancia interna e íntima que genere en cada persona el abordaje de un tema determinado.

La experiencia práctica y vivencial del docente cobra mayor importancia en la medida en que se trasciende el mero conocimiento teórico o metodológico, pues acompañar a los estudiantes en su proceso formativo implica considerar todas las dimensiones (cognitiva, experiencial, académica y cultural) y, en especial, su historia personal. De esta manera, sería posible hablar de formación integral y no solo de instrucción académica.



Aunque todos los docentes, —expertos y principiantes— disponen de un acervo similar de conocimientos, las investigaciones de SparksLanger y Colton (1991) mostraron que la organización y estructuración de estos suele ser muy distintas y dan lugar a esquemas o redes cognitivas diferentes. Si todo docente construye los esquemas en el transcurso del tiempo, como resultado de sus experiencias, no es sorprendente que los más experimentados, a menudo, comprendan mejor las situaciones problemáticas del aula y respondan a ellas con mayor rapidez y éxito que los principiantes. Están más preparados para afrontar los cambios en la planificación y resolver mejor las incidencias de todo tipo. (Domingo Roget, s. f., p. 4)

Todos estos aspectos empiezan a inferirse, además, a partir de la observación de los gustos y afinidades del estudiante, así como de sus posibles dificultades o bloqueos alrededor de un tema. Resulta obvio que no siempre los estudiantes vibran con todos los temas que deben ver a lo largo de su formación académica debido, entre otras cosas, a que los contenidos de dichas asignaturas a lo largo de sus dos niveles les remite de una u otra forma a su historia personal.

El proceso de formación implica que el docente sea sensible y logre identificar el nivel cognitivo y reflexivo en que se encuentra el estudiante y, con este punto de partida, pueda ofrecer pautas que acompañen su ejercicio formativo, en un proceso casi imperceptible de evolución.

De esta forma, se espera promover la participación en el aula de clase y motivarlos a indagar temas que trasciendan los contenidos básicos y mínimos, así como a explorar aspectos complementarios, teniendo en cuenta que estudiar Trabajo Social cambia sus vidas, su perspectiva del mundo, sus relaciones cercanas, su relación con el entorno, pero ante todo consigo mismos.

La experiencia del Diplomado en Lectura y Escritura Académica, su acercamiento a los diferentes autores y perspectivas permitieron

conceptualizar y dar forma a las diversas posturas evidenciadas en el ejercicio de la docencia.

Solo cuando hay cercanía a autores como Larrivee (2008) se pone en evidencia la importancia de identificar conceptualmente los diferentes estilos de la práctica pedagógica, de hacer distinciones metodológicas y de reconocer los diversos efectos. Al internalizar la experiencia, y aunque el autor se remite en su descripción a la labor docente, no resulta tan ajeno a la aproximación que el estudiante hace de lo que implica su ejercicio de aprendizaje y que, en ocasiones, representa un gran desafío en el proceso de formación académica dado el nivel de reflexión en el que se encuentra y el esfuerzo que implica su evolución.

Tal y como propone Larrivee (2008), se presentan tres niveles en el desarrollo de la reflexión:

- Nivel de prerreflexión: Sus respuestas a la cotidianidad son reflejas y atribuye la responsabilidad de las dificultades a los estudiantes o a otras circunstancias ajenas a sí mismo.
- Nivel de reflexión superficial: Los métodos de enseñanza se limitan a cuestiones técnicas sobre la mejor manera de lograr unos objetivos preestablecidos. En la reflexión superficial, el docente reconoce la necesidad de considerar las necesidades de los estudiantes y de adaptarse a sus diferencias. Sin embargo, ajusta sus prácticas solo a situaciones comunes de aula sin desarrollar un plan a largo plazo.
- Nivel de reflexión pedagógica: Sus prácticas de aula están orientadas con principios conscientes sobre un marco conceptual pedagógico y didáctico. Es un docente que se dedica a la crítica constructiva de su enseñanza, está comprometido con su aprendizaje continuo y con la mejora de su práctica.
- Nivel de reflexión crítica: El docente incluye las perspectivas sociológica, cultural, histórica y de contextos políticos. Reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas, sus prácticas de aula,



las consecuencias sociales y políticas de su propia enseñanza, y direcciona los asuntos de equidad y justicia social que surgen dentro y fuera del aula de clase.

Desde la experiencia como docente en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica) durante un poco más de cuatro años, cobra cada vez más importancia el encuentro en la primera clase con los estudiantes. Este punto de partida en el que se realizan acuerdos, se planean actividades en un cronograma, se establecen compromisos, también se identifican experiencias previas que moldean las expectativas y que permiten identificar y medir el clima del curso.

Todo esto hace posible realizar ajustes no solo a las herramientas utilizadas para el desarrollo del curso, sino también en la escogencia de las lecturas, su estilo y extensión, y dado que ha sido un factor común encontrar la poca disposición a la lectura en un gran porcentaje de estudiantes, resulta necesario acudir a otro tipo de estrategias y uso de herramientas, en general, lúdicas e interactivas que permitan mantener la atención y motivación del estudiante y, en especial, estimularlos a indagar más allá de lo visto en clase.

El elemento cognitivo y el elemento reflexivo resultan un importante punto de partida para que el estudiante de Trabajo Social en el área de familia haga uso de elementos narrativos en su intervención. Cabe señalar que el modelo sistémico es el modelo por excelencia usado en los cursos de familia, y desde esta perspectiva el esfuerzo por superar el paradigma positivista, de causa y efecto, y lineal, un tanto tradicional en la escuela, implica un esfuerzo y casi un desaprendizaje para darle cabida a una mirada más integradora y compleja del conocimiento.

El elemento narrativo da cuenta de la propia experiencia y permite, además, resignificar y redescubrir elementos ocultos en un discurso oral. En tanto a la funcionalidad del elemento reflexivo, Brubacher et al. (2000) exponen:

El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. (p. 41)

Por otro lado, las categorías de conocimiento presentadas por Domingo Roget (s. f.) contienen dimensiones para considerar cuando se piensa en el ejercicio docente como una práctica integradora compleja que demanda recursos teóricos metodológicos y personales.

Así pues, establece una serie de categorías clasificadoras de los conocimientos del modo que sigue:

- Conocimiento del contenido
- Conocimientos pedagógicos generales
- Conocimiento curricular (materiales, programas, etc.)
- Conocimientos docentes y configuración profesional propia
- Conocimiento de los alumnos y sus características
- Conocimiento de los contextos educativos
- Conocimiento de fundamentos: filosóficos, históricos, axiológicos

Todas estas categorías clasificatorias son puestas en práctica de acuerdo con los niveles de reflexividad que deberán ser ponderadas según el nivel del estudiante. Por ello, conocer a los alumnos y sus características resulta de capital importancia en el curso de Trabajo Social, dadas las características y los contenidos de los temas a tratar, pues no es suficiente con el dominio del contenido, su comprensión y el uso adecuado de una metodología, sino que también la formación del profesional del trabajo social implica un acercamiento a su ser, lo cual, en ocasiones, resulta amenazante y doloroso (tabla 1).



Tabla 6. La práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad

La práctica reflexiva docente y sus niveles de reflexividad	
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación eficaz en el aula de habilidades y conocimientos técnicos. • La reflexión se aplica a la selección y el uso adecuados de las estrategias que se van a utilizar en el aula.
Nivel 2	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre los presupuestos implícitos en las prácticas específicas del aula. • Reflexión sobre las consecuencias de determinadas estrategias, de los currículos, etc. • Aplicación de criterios educativos a la práctica de la enseñanza para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas.
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de una reflexión crítica. • Cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales relacionados directa o indirectamente con el aula.

Fuente: elaboración propia.

Experiencia vivida en el aula

Se presenta a continuación el apartado correspondiente a la experiencia vivida en el aula y se espera compartir algunos elementos relevantes de situaciones expuestas por los estudiantes y que podrían ser un reflejo de su proceso reflexivo y de aprendizaje.

En el aula (presencial o virtual), es frecuente que algunos estudiantes se animen a compartir vivencias personales y, en ocasiones, íntimas a manera de “ilustración” del tema que se está revisando en clase o a través de las lecturas; la asignatura de familia en el programa de Trabajo Social trata temas que pueden resultar sensibles y muy significativos para los estudiantes y, en consecuencia, los anima, en ocasiones, a compartir sus reflexiones y hallazgos.

Como docente en el área de familia, resulta, en particular, delicado tratar temas como la violencia, las enfermedades terminales, el aborto, el suicidio y el abandono, entre otros. Su discusión requiere un tono respetuoso y empático, a la vez que sutil y firme, ya que estos temas no siempre resultan ajenos a las vivencias de los estudiantes.

Cabe añadir, además, que el trabajo social también realiza intervenciones con el agresor, en casos de violencia, y ello requiere, además, el reconocimiento de emociones y sentimientos que merecen ser elaborados. Esto implica, además, la necesidad (a mi juicio, indispensable) de un trabajo personal que permita “danzar” con estos temas sin el riesgo de bloqueos emocionales, acciones juzgadoras, prejuiciosas, distancias cortantes o involucramientos que contaminen o hagan perder de vista el objetivo del proceso de enseñanza.

De ahí la importancia, además, de que el docente tenga un conocimiento previo mínimo general del contexto y vivencias de los estudiantes, no solo a partir de sus relatos directos, sino también del intercambio de información con otros profesores del programa. El breve ejemplo que se expone a continuación corresponde a varias experiencias.

Entre los estudiantes del programa de Trabajo Social, hay varios que pertenecen al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Son estudiantes que crecieron en el programa de protección y viven aún en las instalaciones designadas por la entidad, lo que significa que su referente familiar es una institución que los protege (del maltrato, el abuso, la violencia o el abandono). Como tal, el resultado de su ejercicio alusivo al tema de la familia, las historias familiares o los ancestros (para identificar patrones transgeneracionales, por ejemplo) implica un proceso, una revisión diferente, que despierta, en muchas ocasiones, emociones desconocidas para ellos.

Como personas a quienes se les denomina “hijos del Estado”, en dicho ejercicio hay que estar atentos a sus reacciones y disponer de herramientas de apoyo, de ser necesario (como docentes directamente o a través de las dependencias de la universidad). Algunos de ellos optan por recurrir no solo a retomar elementos recibidos en las primeras clases sobre lo que se entiende por familia (concepto que trasciende lo biológico), sino que también tuvieron la oportunidad de identificar la red de vínculos que han tejido a lo largo de su vida y durante su estancia en otros hogares.



Cabe añadir que este ejercicio, manejado con el respeto que merecen, lejos de representar una dificultad de procedimiento, es una oportunidad para acercarse a otras realidades relacionales y vinculares en las que la resiliencia, el compromiso y la solidaridad emergen con fuerza. Este ejercicio no solo ha posibilitado otras dinámicas en el aula, sino que también ha enriquecido a los compañeros de estudio e, incluso, a sus docentes.

Cierre

En el último año, la práctica académica, como tantas otras, ha afrontado grandes desafíos a causa de la pandemia del covid19, que ha obligado a realizar ajustes, principalmente de tipo metodológico, al ejercicio de la docencia.

Erróneamente, se ha creído que la educación remota, asistida por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), impartida desde un dispositivo electrónico y, por tanto, a distancia, sustituye plenamente a una clase presencial. Este tipo de mediación ha puesto en evidencia enormes vacíos y carencias que aportan un elemento adicional de complejidad a la formación.

Para nadie es un secreto que el acceso a la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que se “facilitan”, también se han visto afectadas en su calidad, ya que es diferente y las demandas en materia de organización y concentración son mayores. También es cierto que no es tiempo aún de reconocer ni dimensionar otros aportes que este tiempo ha traído, permitiendo descubrir y desarrollar habilidades desconocidas.

La forma de enseñar y de aprender cambió, pero no solo a causa del confinamiento (lo viene haciendo desde hace varias generaciones), aunque este cambio se hizo más evidente con el impacto de la pandemia que ha afectado de manera diferente a todas las generaciones, y ha obligado a replantear intereses, necesidades y, sobre todo, prioridades. Cabe preguntarse, entonces, ¿cómo estudiar para aprender? Pero, además, ¿qué y cómo enseñar para aportar al desarrollo y crecimiento integral?



Referencias

Brubacher, J., Caser, C. y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Gedisa.

Domingo Roget, À. (s. f.). *Niveles de reflexividad sobre la práctica docente: Niveles, activadores y pautas*. <https://docplayer.es/209347727-Niveles-de-reflexividad-sobre-la-practica-docente-niveles-activadores-y-pautas-dra-angels-domingo-roget.html>

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 342-343. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>