

LA INVERSIÓN DE ROLES. CUANDO EL ALUMNO SE CONVIERTE EN PROFESOR.

Gea Caballero, Vicente¹, Escalada Hernández, Paula², Rabadán Sáinz, Carlos³,
Cabellos García, Ana Cristina³, Giménez Espert, María del Carmen³, Giner Larza,
Eva María⁴.

1: Enfermero. Profesor Enfermería Universidad Europea de Valencia. Profesor
Enfermería Universidad de Valencia. Enfermero comunitario C.S. Quatretonda
(Valencia).

Dirección Postal: Universidad Europea de Valencia
C/ General Elio, 8 Valencia.

Email de contacto: vicenteantonio.gea@uem.es, web: <http://valencia.uem.es>

2: Enfermera. Profesora Enfermería Universidad Europea de Valencia. Profesora
Universidad Pública de Navarra.

3: Enfermero/a, Profesor/a Universidad Europea de Valencia.

4: Farmacóloga, Profesora Doctora Universidad Europea de Valencia.

Resumen: *El presente artículo describe una experiencia basada en técnicas de dinámicas activas de grupo. Se trabaja con el alumnado incentivando la práctica activa, el estudio autónomo, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje experiencial. Para conseguirlo, se diseña una intervención educativa en la que en pequeños grupos y de forma individual, diseñan un tema de estudio para posteriormente presentarlo en gran grupo. Los resultados demuestran en nuestra muestra que la intervención incrementa el aprendizaje autónomo y colaborativo al tiempo que estimula la capacidad creativa del alumnado.*

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, aprendizaje experiencial, flipped, intercambio de roles, exposición.

1. INTRODUCCIÓN.

El proceso de aprendizaje es un proceso dinámico en el que no sólo interviene el profesor y el alumno sino que está influenciado por el enfoque pedagógico vigente. El enfoque actual considera que el alumno puede aprender por sí solo, haciéndole responsable de sus actos, no sólo aprende del profesor sino de interactuar con objetos y otras personas (Collado Hurtado, 2008). Esto provoca un cambio de rol en los papeles que tradicionalmente desarrollaban profesor y alumno

La Educación tradicional destinaba al docente como responsable directo del aprendizaje del alumno, teniendo que definir objetivos, temarios, diseñar tareas o actividades y finalmente evaluar lo que el alumno ha aprendido en el desarrollo de la asignatura (Collazos C. A, Guerrero L & Vergara A, 2012). Estos modelos educativos tradicionales se caracterizan por centrar el desarrollo del proceso de aprendizaje en el docente, y el estudiante era relegado a un mero observador y oyente. El docente transmite conocimientos, siendo bajo el resultado de asimilación por parte del estudiante que tiende a olvidarlos fácilmente. La evaluación tiende en algunos casos

desde este marco a evaluar la capacidad de retener información (memoria) en lugar de orientarse a saber el nivel de lo aprendido por parte del alumno.

La sociedad cambiante en la que estamos inmersos trae consigo nuevos desafíos que exigen innovaciones pedagógicas y tecnológicas, centradas en el estudiante y en el desarrollo de sus competencias. Desde esta perspectiva el docente deja de ocupar posición centralizada en los procesos de formación, que pasa a ocupar el estudiante, pero a pesar de ello sigue siendo esencial su figura en el proceso educativo y sus funciones indispensables para alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Estas demandas sociales abren la discusión de si son necesarias la incorporación de recursos informáticos e implementación de métodos alternativos de enseñanza y aprendizaje, a la vez que muestra la evidencia de una resistencia a los cambios por parte de la comunidad universitaria (Valdiviezo P, 2004). España ha encontrado serias dificultades para poder desarrollar estos cambios, dado que nuestras infraestructuras e instituciones responden al método tradicional docente.

La incorporación por parte de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el impacto que tiene la comunicación en el proceso de enseñanza, exige nuevas metodologías de enseñanza que reconsideren el desempeño pedagógico del docente haciendo que el alumno participe tanto como el profesor o más en las actividades que se realizan en el aula. Por lo que toma suma importancia la presencialidad del estudiante y obliga a crear modelos de colaboración que generen cambios en los roles de los estudiante y de los profesores dentro de las aulas (Spengler M, Egidi L & Craveri A, 2007).

La adopción del sistema europeo de transferencia de créditos y como consecuencia de estos la reducción del número de horas con presencialidad en el aula hace que adquiera mayor importancia el trabajo autónomo y por ende pone en cuestión los roles del docente y del alumno. Una de las finalidades de la educación universitaria es orientar al estudiante en la forma de adquirir conocimiento por sí mismo lo que no sabe o no conoce, aprender a aprender. Para ello el docente debe diseñar y presentar situaciones nuevas que permitan desarrollar competencias para adquirir nuevo conocimiento y aplicarlo, afianzando la autonomía del estudiante que será capaz de gestionar dicha información de forma adecuada y contrastarla con sus experiencias personales y con el rigor científico (Romero Ariza M & Pérez Ferra M, 2009).

Los roles que asume el profesor universitario ante el nuevo escenario del EEES deben estar en sintonía con su propio concepto de lo que es la docencia universitaria y finalidades de la misma, idea de alumno y aprendizaje, concepto de tiempos y espacios de formación, concepto de conocimiento, enfoque pedagógico e idea de evaluación de los alumnos y la suya propia (Argos González, J, 2005).

El nuevo papel que desarrolla el docente plantea modificaciones en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, que modifican las relaciones del aula y de los alumnos más allá de la transmisión de conocimiento debido a la mayor capacidad y motivación del estudiante frente al aprendizaje, desuso del conocimiento debido a los cambios educativos y por las nuevas competencias que se han adquirido al nuevo rol del docente (Ricardo Zambrano A, Hugo Medina V & Martín García, V, 2010). Las nuevas exigencias a las que se enfrentan los docentes universitarios requieren de nuevas competencias y formación para las que no fueron preparados en su formación dentro del sistema tradicional, teniendo que desarrollar: capacidades técnicas y/o tecnológicas, capacidad de trabajo con nuevas estrategias y metodologías, competencia en

comunicación, capacidad de diseño y elaboración de materiales e investigación sobre su propia experiencia.

Estos cambios otorgan al estudiante un nuevo rol más activo en su proceso de aprendizaje al interactuar con los contenidos y le permite desarrollar capacidad de trabajo en grupo y mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. Esta participación activa incrementa en los estudiantes su aprendizaje exploratorio, que le permite localizar, seleccionar y procesar información de manera asertiva siendo capaces de tomar decisiones en base a dicha información (Fabela-Cárdenas, M.A, 2009).

En este nuevo modelo de colaboración, al que se denomina aprendizaje colaborativo y en el que el estudiante es participe, el docente debe invitar a sus estudiantes a definir objetivos específicos dentro de la temática que se está enseñando, ofreciéndoles actividades y tareas que les atraiga, además de animar a evaluar lo que ha aprendido, debiendo compartir el conocimiento y estrategias de aprendizaje con el resto. Esto ayuda a que escuchen diversas opiniones, soporten críticas y realicen autocrítica, tengan pensamiento crítico y participen en debates (Collazos C. A, Guerrero L & Vergara A, 2012). De esta forma los estudiantes trabajan conjuntamente y son responsables no solo de lo que ellos mismos aprenden sino del aprendizaje de sus compañeros.

El aprendizaje colaborativo es un mecanismo donde el conocimiento se construye , se transforma y es transmitido por los estudiantes con participación del docente que ha cambiado su rol tradicional, y ayuda al estudiante a desarrollar talento y competencia. El docente evita de esta forma imponer conocimientos que obligan al estudiante a memorizar conocimientos sin llegar a comprenderlos, y les ayuda a reconstruir para entender lo que han aprendido (Fabela-Cárdenas, M.A, 2009).

El rol que se le asigna al alumno en este enfoque pedagógico crea incertidumbre entre el alumnado al no haber desarrollado previamente hábitos ni adquirido procedimientos que les permita abordar con éxito el nuevo rol. La motivación garantiza el éxito de los estudiantes, siendo necesario que el docente tenga la capacidad de motivar a sus alumnos en continuar aprendiendo incluso cuando hayan finalizado sus estudios. De este modo tendrán la capacidad de actualizarse y adaptarse a la sociedad cambiante en la que nos encontramos inmersos, dominando no sólo conocimiento sino disponer de capacidades, habilidades y actitudes (Romero Ariza M & Pérez Ferra M, 2009).

Las actividades que se deben realizar para motivar a los alumnos deben llevar tener unos objetivos que potencien lo que se debe aprender y deben estar enfocados hacia la comprensión de contenidos y desarrollo de capacidades y habilidades más que una cualificación numérica o competitividad entre los alumnos. Se debe crear un clima de enriquecimiento y esfuerzos comunes que conduzcan hacia un aprendizaje óptimo.

Proponemos desde esta perspectiva el Intercambio de Roles Docente-Alumno.Material y método.

2. OBJETIVOS.

2.1.1 Objetivo principal.

Desarrollar el aprendizaje experiencial como herramienta participativa del alumno, tanto a nivel individual como especialmente grupal.

2.1.2 Objetivos secundarios

- Fomentar la autonomía del estudiante.
- Estimular el trabajo en equipo.
- Potenciar el trabajo analítica, reflexivo, con integración de diversas etapas científicas.
- Desarrollo de competencias específicas.

3. METODOLOGÍA.

Población de estudio: estudiantes de 2 y 3 de grado en enfermería.

Muestra: 68 estudiantes totales. Estratificación en pequeño grupo de máximo 3 alumnos (20 grupos de 3 alumnos y 4 de 2 alumnos).

Ámbito: facultad de enfermería de la Universidad Europea de Valencia.

Fecha: curso académico 2012-2013.trimestre 3 (abril a junio 2013)

Asignaturas:

Atención a la salud de la comunidad (curso 2)

Habilidades para comunicar y educar en salud(curso 3)

Número de tutores: 1

Número de sesiones de gran grupo: 10

Número de tutorías de pequeño grupo: máximo 2 por grupo.

El proceso fue el siguiente:

- 1- Desarrollo de una sesión formativa a nivel metodológico para describir y razonar el método sistemático a trabajar para obtener unos resultados basados en evidencias científicas.
- 2- Elaboración de grupos de trabajo y distribución de temas de estudio.
- 3- Proceso reflexivo en pequeños grupos.
- 4- Elaboración del cronograma de trabajo.
- 5- inicio del proceso de autoformación y desarrollo del trabajo.
- 6- Realización de tutorías grupales (pequeño grupo)
- 7- Revisión de informes finales.
- 8- Preparación del proceso de comunicación.
- 9- Realización de la sesión formativa a gran grupo por el pequeño grupo.
- 10 proceso reflexivo final y evaluación grupal de la actividad formativa.
- 11- Conclusiones.

Los temas de estudio han sido campos de estudio y trabajo relacionados con la enfermería comunitaria y educación para la salud.

2 curso:

- programas de salud desarrollados en atención primaria: diabetes, hipertensión, enfermedad pulmonar, obesidad, hiperlipemias, tabaquismo, síndrome, etc.

3 curso:

- estudio y presentación de una comunicación científica relacionada con la especialidad enfermera en geriatría (valoraciones en demencias, discriminación en tratamientos oncológicos, cuantificación del ejercicio físico...)
- proyectos de educación grupal para la salud (desayuno saludable en la infancia, manejo de estrés laboral, prevención complicaciones osteoarticulares posturales, prevención de complicaciones en embarazadas obesas, promoción de la lactancia materna natural, educación preparto...)

Exposición de los trabajos.

La exposición se realizó de forma programada en fecha, hora y tiempo. Cada grupo y alumno/a ha sido connotador con un mes de antelación del programa.

Se inicia con una presentación de los/las componentes, utilizando medios de soporte digitales (presentación ppt, prezi, o alternativas: videos, audios, etc.).

El tiempo medio asignado para las presentaciones ha sido de 8 minutos en el caso de los estudiantes de tercer curso, y 15 minutos para los de segundo curso. El motivo de tal diferencia es atribuible a la diferencia en contenidos y extensión de los temas a preparar y exponer.

La presentación se recomienda que quede estructurada en inicio-cuerpo-cierre.

Posteriormente, se abre un debate sobre el tema, con participación del gran grupo. Se analiza la presentación y se reflexiona sobre el contenido.

Evaluación.

Se realiza en base a una serie de criterios prefijados y que consideramos que contribuirán al correcto desarrollo de las competencias:

Capacidad de comunicación de cada integrante.
Cohesión de equipo y preparación.
Contextualización.
Capacidad de respuesta.
Generación de debate y participación grupal.
Originalidad e innovación.
Rigurosidad.
Fiabilidad.

Las mediciones se llevaron a cabo mediante una escala likert de 0 a 10 puntos.

La sesión final de debate consistió en un brainstorming más sesión reflexiva final

grupal, en la que se intenta consensuar las fortalezas del modelo utilizado, destacando por encima del resto las siguientes propuestas:

1. Aprendizaje logrado mediante trabajo autónomo.
2. Tutorías más provechosas.
3. Integración como equipo con objetivos comunes.

4.- RESULTADOS.

Tras la sesión reflexiva final, posterior al desarrollo de la actividad práctica, los alumnos manifiestan (analizado en dinámica grupal brainstorming):

- El proceso de aprendizaje basado en experiencias prácticas les permite integrar procesos educativos que no podrían aplicarse con metodologías tradicionales.
- La combinación de TICs junto con el esquema de trabajo les ha facilitado el desarrollo de la actividad.
- El trabajo en equipo es superior en rendimiento al trabajo individual, considerando que el aprendizaje colaborativo ofrece mejores resultados que el aprendizaje tradicional.
- Las sesiones tutoriales, tanto grupales como individuales, son fundamentales para conseguir un adecuado aprendizaje colaborativo.
- La obligación de exponer su trabajo les responsabiliza de un adecuado desarrollo y fomenta la calidad del estudio y trabajo.
- Conocer los objetivos formativos de antemano les permite tener una condición de control sobre la actividad y sobre el gran grupo.

Consideramos pues cumplidos los objetivos marcados en el diseño de la actividad.

5. CONCLUSIONES

Tras la realización de programa educativo de intercambio de roles, podemos concluir:

- El proceso ha resultado satisfactorio para el alumnado.
- El grupo considera el proceso adecuado para la consecución de los objetivos previstos, con mejor opinión que la clase magistral tradicional.
- El complementar diversos subprocesos potencia el trabajo del estudiante, integrando distintos elementos formativos.
- El aprendizaje experiencial y colaborativo ha mejorado el rendimiento y aprendizaje del alumnado.
- Los alumnos muestran buena disposición a desarrollar actividades autónomas en las que asuman la dirección de la sesión.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Argos González, J (2005, noviembre). *Los nuevos roles del profesor universitario: entre la morfología y la semántica*. Ponencia presentada en XXIV Seminario interuniversitario de teoría de la educación "El Espacio Europeo de Educación Superior", Valencia, España.

Collado Hurtado, E (2008, septiembre). *El rol del profesor en un contexto de autoaprendizaje asistido en Francia*. Ponencia presentada en XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Cáceres, España.

Collazos C. A, Guerrero L, Vergara A (2012). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. Universidad de Chile.

Fabela-Cárdenas, M.A. (2009). Estudiantes universitarios frente el cambio educativo: seis maneras de ver el panorama. *Magis, Revista Internacional de Investigación y educación*, 2, 341-356.

Ricardo Zambrano A, Hugo Medina V, Martín García, V. (2010). Nuevo rol del profesor y el estudiante en la educación virtual. *Dialéctica Revista de Investigación / Educación y Sociedad*. 51-61

Romero Ariza M, Pérez Ferra M. (2009) Motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 87-105.

Spengler M. Egidí L, Craveri A. (2007, noviembre) *El nuevo papel del docente universitario: el profesor colectivo*. Ponencia presentada en Undécimas jornadas "Investigaciones en la Facultad" de ciencias económicas y estadística, Rosario, Argentina.

Valdiviezo P (2004). El docente en la nueva era de la información. *Virtual Educa*, Barcelona