

Juicio didáctico: una experiencia de
aprendizaje colaborativo en el tema de nutrición

Guiselle Zúñiga Flores

ESCUELA DE NUTRICIÓN

Proyecto final de curso
Didáctica Universitaria



Juicio didáctico: una experiencia de aprendizaje colaborativo en el tema de nutrición

Giselle Zúñiga Flores*

Resumen

A continuación se documenta la experiencia de implementación de una estrategia didáctica denominada juicio didáctico, como parte de un curso de la carrera de nutrición de la Universidad de Costa Rica, por medio de la cual se pretendía desarrollar las habilidades de los estudiantes y docente aplicando los principios del paradigma constructivista y la filosofía de aprendizaje colaborativo como forma de construcción del conocimiento. Un grupo de 25 estudiantes (n=25) de tercer año de carrera aplicaron la estrategia para desarrollar el tema: ofertas en el mercado para el tratamiento de la obesidad. La estrategia incluía 3 etapas de trabajo colaborativo, culminando en la tercera etapa denominada juicio didáctico. Los resultados fueron favorables en cuanto al cumplimiento de los objetivos de la estrategia ya que por medio de esta se logró fomentar el aprendizaje colaborativo, fortalecer las destrezas de investigación, sensibilizar al estudiante y obtener un trabajo más participativo. Con respecto al objetivo de aprendizaje tanto los estudiantes como la docente concuerdan en que fue alcanzado.

Palabras clave: juicio didáctico, constructivismo, aprendizaje colaborativo, tratamiento de la obesidad.

Introducción

La enseñanza de las ciencias de la salud durante muchos años se ha caracterizado por la utilización del enfoque pedagógico tradicional, donde se considera que la enseñanza debe ser directa, simultánea y enseñarle por igual "todo a todos"; convirtiéndose el alumno en un ente pasivo mientras que el profesor es activo, de manera que el conocimiento se brinda como verdades acabadas y absolutas. Según este enfoque sólo basta transmitir conocimientos, de tal manera que el alumno sea mero receptor de la información que le proporciona el

docente. (Zilberstein, J., Portela, R. & Mcpherson, M., 1999), (Coronel, M. y Curotto, M, sf.)

Este enfoque ha predominado en la forma de enseñanza del cuerpo docente de la Escuela de Nutrición de la Universidad de Costa Rica. Los programas de los cursos y el curriculum en general han sido planteados para desarrollar el potencial intelectual del estudiante y donde la evaluación prioriza la reproducción de información, brindando gran importancia a la evaluación sumativa. (Hernández, A., Francis, S., Gonzaga, W. & Montenegro, M., s.f).

* Licenciada en Nutrición, Docente de la Escuela de Nutrición de la Universidad de Costa Rica

El uso de este enfoque, si bien actualmente se sabe no es el mejor, se justifica en parte por la formación recibida por los "formadores" o docentes quienes fueron enseñados de esta manera, a su vez que los estudiantes están acostumbrados a este patrón, desde la educación secundaria de manera que es un enfoque, si se quiere "cómodo" tanto para enseñar como para aprender. Esto queda demostrado en las aulas cuando algún profesor más crítico e innovador intenta técnicas participativas y/o diferentes y se encuentra con la resistencia de los alumnos a realizarlo o en algunos casos hasta la molestia de algunos, porque están acostumbrados a medir la calidad del profesor en función de la cantidad de conocimiento que posea, el cual debe desplegar en cada encuentro con sus estudiantes. Esto por mencionar sólo una de las posibles razones que provocan en los docentes la resistencia al uso de otros enfoques.

Sin embargo existe amplia evidencia de que, utilizando el método tradicional, cuando los alumnos abordan el análisis de problemas científicos, como en el caso de la nutrición, utilizan estrategias de razonamiento y metodologías superficiales, con criterios de comprensión limitados, donde se denota que las estrategias tradicionales

de enseñanza de las ciencias son poco eficaces para promover el aprendizaje significativo. (Campanario, J y Moya, A., 1999)

Así mismo los resultados obtenidos en diferentes investigaciones, cuestionan este antiguo y tradicional paradigma de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, basado en la transmisión verbal del conocimiento científico acabado, a la vez que muchos autores promueven su sustitución por el paradigma emergente, de orientación constructivista, según el cual el docente debe favorecer la construcción del conocimiento de sus alumnos, mediante un trabajo más activo por parte de éste. Por otra parte, algunos otros son del criterio que la realidad pedagógica global, a pesar de los avances que se han logrado, no está totalmente preparada para este cambio, debido a la insuficiente preparación didáctica de los profesores; ya que en muchos centros de educación superior, los profesores no poseen formación pedagógica y su preparación didáctico-metodológica se da en el momento que ejecutan su actividad docente. (Fernández, J., 2002)

En lo que si hay consenso, desde hace algún tiempo, es que en la enseñanza universitaria enfrenta un proceso de transformación y búsqueda

de un nuevo sentido del conocimiento, acorde con la realidad social y que a su vez responda a altos estándares de calidad. Esto unido al fracaso del enfoque tradicional, en cuanto a la formación de profesionales críticos, nos plantea la necesidad de buscar formas alternativas de enseñanza donde el aprendizaje se vea como un proceso de construcción a partir de los conocimientos y de las experiencias previas del alumno y la enseñanza se convierta en una ayuda para este proceso. (Barriga, F y Hernández, G., s.f)

Bajo este panorama se asumió el reto de plantear una estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo, con un enfoque constructivista, ya que es un tema muy actual y existe suficiente evidencia de su eficacia, a la vez que se quiere experimentar con una estrategia totalmente opuesta a la que se ha trabajado hasta el momento.

Fundamentación teórica

Dentro del paradigma constructivista se enmarca el aprendizaje colaborativo, como una “filosofía” que fomenta el trabajar juntos, construir juntos, aprender juntos y mejorar juntos y cuya premisa fundamental promulga el construir el consenso a partir de la cooperación de los miembros del grupo.

Así mismo en la parte didáctica, fomenta la creación de grupos reducidos, en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el aprendizaje de todos. Es decir, se promueve una metodología, que sistematiza a través de una serie de recursos didácticos, la necesidad de que los integrantes de un grupo trabajen juntos cooperando entre sí para realizar un trabajo. (Lara, S., 2001)

La base del aprendizaje colaborativo consiste en el trabajo que realizan pequeños grupos de alumnos dentro de las aulas de clase; éstos se forman después de las indicaciones explicadas por el docente. Durante el inicio de la actividad y al interior del grupo, los integrantes intercambian información, tanto la que activan (conocimientos previos), como la que investigan. Posteriormente trabajan en la tarea propuesta hasta que han concluido y comprendido a fondo todos los conceptos de la temática abordada, aprendiendo así a través de la cooperación. (Glinz, P., sf)

El aprendizaje colaborativo promueve el uso de cuatro tipos de grupos para utilizar según sea la intención que se quiera lograr al constituirlos. Así encontramos los grupos informales que permiten a los estudiantes clarificar conceptos e introducir temas a la discusión; los

grupos formales que se utilizan para la realización de proyectos que requieren un tiempo específico, los grupos base que se desarrollan para fomentar habilidades sociales y el grupo plenario cuyo fin es el de discutir los temas, clarificar y concluir. (Curso Didáctica Universitaria, 2010)

Algunas de las ventajas de aplicar esta técnica, con respecto a la tradicional, consisten en que los alumnos aprenden de manera significativa los contenidos, desarrollan habilidades cognitivas, razonamientos, observación, análisis, juicio crítico, etc. Además socializan y se vuelven más seguros, a la vez que se sienten más aceptados por ellos mismos y por sus compañeros. (Glinz, P., s.f)

Diseño de la estrategia didáctica

Situación de aprendizaje por resolver

En el curso de tercer año donde se aborda el tema de obesidad, la forma tradicional de trabajar el tema: Ofertas en el mercado para el tratamiento de la obesidad, consistía en que a los estudiantes se les asignaba el tema de investigación, con el cual debían hacer un informe escrito y luego lo presentaban de forma oral, de manera expositiva, lo cual se volvía tedioso y hacía que los estudiantes perdieran el interés en lo que

explicaban sus compañeros. Es decir el enfoque tradicional de la enseñanza aprendizaje era lo que prevalecía al impartir este tema.

Bajo este panorama se asumió el reto de plantear una estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo, con un enfoque constructivista, ya que es un tema muy actual y existe suficiente evidencia de su eficacia, a la vez que se quiere experimentar con una estrategia totalmente opuesta a la que se ha trabajado hasta el momento. Aunque se debía mantener hasta cierto punto algunos criterios del enfoque tradicional, puesto que el programa del curso en un inicio fue planteado de esta manera y tanto la presentación del informe escrito como la presentación oral tendrían una calificación sumativa.

Descripción de la estrategia

Para la implementación de la estrategia, se desarrolló la idea de utilizar un **juico didáctico** como una manera de fomentar el trabajo cooperativo y abordar el tema en cuestión.

Los objetivos de la estrategia didáctica planteada fueron:

- Desarrollar en los estudiantes habilidades relacionadas con el respeto a la diversidad de ideas y opiniones, la investigación, la

discusión, el pensamiento crítico, el análisis y síntesis.

- Lograr que los estudiantes construyan un conocimiento nuevo y ampliado del tema, con base en la discusión crítica, de manera que puedan transferir este conocimiento a sus pacientes, en la práctica profesional.
- Desarrollar en el profesor habilidades relacionadas con la planificación de clases colaborativas, la facilitación, tutorío y guía, así como su acercamiento con el pensamiento y técnicas constructivistas.

La estrategia consistía en varias actividades previas al juicio, en diferentes momentos y sesiones que se describen a continuación:

1. Primera sesión: 2 horas

Se conformó un grupo plenario para responder las preguntas: ¿Qué métodos utiliza la gente para bajar de peso? ¿Creen ustedes que funcionan? ¿Los consideran peligrosos o inocuos para la salud? De acuerdo a las respuestas se hizo un listado (y se agregaron otros a conveniencia) de los principales métodos y sustancias adelgazantes.

Se realizaron grupos formales de 3-4 personas y se les asignó la tarea de investigación.

2. Segunda sesión: 4 horas en horario del curso

Cada grupo debió visitar el lugar asignado: consultorios privados (médicos, nutricionistas, naturópatas, acupunturistas), clínicas de estética y macrobióticas para consultar que métodos se utilizan para el tratamiento de la obesidad. Con la información recolectada debían hacer un listado de los métodos encontrados y seleccionar 2 métodos y 2 sustancias adelgazantes para investigar con base en literatura científica, en qué consistían y los pros y contras del uso de los mismos. Además debían hacer un informe escrito para entregar al profesor. Esto debido a que de esta forma estaba planteado en el programa al inicio del curso y debía asignarse una calificación sumativa.

3. Tercera sesión: 4 horas máximo

En una clase previa a esta sesión el profesor explicó la metodología de trabajo y asignó al azar los roles para que los alumnos prepararan el trabajo para el día asignado.

La actividad consistía en un juego de roles denominado Juicio didáctico; donde los estudiantes deberían actuar como abogados, testigos, jurados, jueces, etc. La causa por la cual se realizaría el juicio

es la siguiente: Los consumidores acusan a los comercios (mercado) de vender productos para bajar de peso que no funcionan y por lo tanto están siendo engañados.

Esta actividad contó para la nota sumativa como la presentación oral del trabajo realizado, porque en el programa del curso estaba contemplada una calificación.

Papel del docente

Primera sesión

- Preparar los documentos escritos con las instrucciones para cada una de las etapas de la estrategia.
- Motivar a los estudiantes para que se comprometan con el proyecto y lo desarrollen con entusiasmo.
- Moderar el grupo plenario de la primera sesión.
- Distribuir los grupos de trabajo y asignar los lugares de visita

Segunda sesión

- Brindar apoyo a los estudiantes en caso de necesitar cartas de permisos, encontrar inconvenientes con los lugares asignados o tener que hacer cambio de los productos por investigar.

- Orientarlos en la elaboración del informe y la búsqueda de información para la revisión bibliográfica.

Tercera sesión

- Explicar de manera clara la metodología de trabajo.
- Gestionar el permiso para cambio de aula.
- Elaborar los criterios de evaluación y autoevaluación.
- Acompañar a los estudiantes que debían acomodar el aula y colaborar con ellos.
- Facilitarles a los estudiantes los materiales de oficina que requerían.
- Observar durante todo el proceso el desempeño de los estudiantes de manera individual y grupalmente.
- Moderar el grupo plenario de la tercera sesión.

Papel de los estudiantes

Primera sesión

- Informarse sobre los pasos y procedimientos que debían seguir para la realización del trabajo.
- Participar de manera activa en el grupo plenario.

- Organizar con sus compañeros de grupo el trabajo por realizar: la visita y el informe.

Segunda sesión

- Visitar los lugares asignados.
- Trabajar en forma colaborativa con sus compañeros de grupo para que las metas se cumplieran satisfactoriamente.
- Administrar el tiempo de manera correcta y cumplir con las fechas asignadas para las tareas que se les solicitaba.
- Consultar al profesor para solicitar guía sobre cómo debían abordar el tema.
- Realizar el informe escrito.

Tercera sesión

- Mostrarse entusiastas y asumir su rol de la mejor manera posible, ya que no serán calificados por su actuación si no por el trabajo que como grupo logren para convencer al jurado.
- Mostrarse críticos con la información presentada y no con sus compañeros.
- Administrar el tiempo de manera correcta.
- Realizar la autoevaluación de su participación en los grupos de manera acertada y honesta.

Papel del contexto

- Pueden encontrar dificultades al visitar los lugares, ya que a veces no les quieren atender o bien, por ser estudiantes de nutrición y el tema que deben investigar, las personas temen ser evaluadas con respecto a lo están haciendo.
- La búsqueda de artículos científicos sobre este tema puede ser difícil ya que es un tema poco explorado y sobre el cual aún los profesionales tiene poco conocimiento.
- Para la última sesión el aula debe ser con pupitres que se puedan mover, para acomodar el escenario del juicio. De manera que debe tramitarse el cambio de aula para ese día porque el auditorio no presenta la infraestructura que se necesita para la actividad. Si no se consigue otra aula se debe prever cómo realizarlo en el auditorio.
- Los días lunes en la mañana (día de realización del juicio) hay muchos grupos de estudiantes de diversos niveles y hay mucho ruido y confusión en los pasillos, lo que podría interferir en la concentración del grupo o en la

forma en la que suman sus roles por vergüenza a que los vean otros estudiantes que no son del grupo.

Valoración de los resultados de la estrategia didáctica

Bondades

- Fomenta el trabajo colaborativo en los estudiantes.
- Fortalece las destrezas de investigación en los estudiantes.
- El uso del juego de roles sensibiliza al estudiante y lo acerca a su cotidianidad.
- El uso de esta estrategia permitió que el trabajo fuera más participativo y los estudiantes perciben que aprenden más que con una exposición magistral.

Limitaciones

- El desarrollo de la estrategia didáctica requiere mucho tiempo, tanto en la planificación como en la implementación.
- A pesar de constar de varias fases, sólo se evaluó el juicio por parte de los estudiantes y no toda la fase previa de aprendizaje colaborativo.

- Debido a limitaciones de tiempo y para lograr una mayor dinámica durante la ejecución del juicio, sólo se incluyó una determinada cantidad de productos, para la presentación oral y algunos estudiantes percibieron esto de manera negativa.
- A pesar de que al ser un método constructivista, la estrategia en sí, requirió mucho acompañamiento por parte del profesor.
- Algunos estudiantes no se involucraron en un cien por ciento en la actividad.

Proyecciones de uso

El juicio didáctico es una estrategia de aprendizaje colaborativo aplicable a muchas temáticas de interés en el ámbito de nutrición, ya que confronta dos posiciones distintas respecto a un mismo tema, permitiendo la exposición de diferentes puntos de vista. De manera tal que su uso se puede dar en varios cursos de nutrición en temáticas polémicas como: vegetarianismo, alimentación según tipo sanguíneo, entre otras.

Así mismo es una estrategia aplicable a cualquier otra temática de enseñanza, porque sus bases conceptuales con respecto al aprendizaje colaborativo son de amplio uso en la enseñanza actual.

Valoración de la estrategia desde la perspectiva del docente

Como se indicó en el apartado de diseño de la estrategia, la evaluación de la misma se realizaría de manera sumativa, porque así estaba planteado en los objetivos del curso y los estudiantes esperaban la asignación de una calificación por el trabajo realizado. De manera que a continuación se muestran los resultados de las calificaciones emitidas por la docente con respecto al trabajo desempeñado por los estudiantes durante el juicio didáctico.

Cuadro 1. Frecuencia de estudiantes según evaluación del desempeño individual

% de estudiantes	Nota obtenida
68% (17)	100
12% (3)	90
12% (3)	80
8% (2)	70

Cuadro 2. Frecuencia de estudiantes según evaluación del desempeño grupal

% de estudiantes	Nota obtenida
56% (14)	100
44% (11)	80

Cómo puede notarse en la evaluación sumativa la mayoría de los

estudiantes fueron calificados tanto en su desempeño grupal como individual con notas superiores a 70, lo que demuestra que su desempeño fue exitoso en la actividad final del juicio didáctico. Así mismo el objetivo de enseñanza se logró plenamente ya que se discutió con enfoque crítico los métodos planteados, se hicieron conclusiones al respecto y se pudo tener un panorama general de lo que ofrece el mercado e cuanto a productos para bajar de peso y contrastarlo con la evidencia científica. Incluso con base en esta información la docente presentó parte de los resultados en el programa de radio: “Consúltenos sobre nutrición” en la emisora 870 AM de la Universidad de Costa Rica.

Por otra parte la estrategia logró cumplir 100% con los objetivos planteados sobre construcción crítica del conocimiento por parte de los estudiantes, no así el planteado con respecto a aprendizaje colaborativo. Esto debido a que, a pesar de que mostraron ciertas actitudes cooperativas, por ejemplo, se escribieron en el foro del curso poniéndose de acuerdo sobre los integrantes, testimonios y roles de cada parte, al momento del juicio se notó el fraccionamiento de la información y la debilidad de apoyar a los compañeros abogados con ideas para contra restar los argumentos del grupo contrario y

fortalecer los del grupo propio. Dicha debilidad se observó sobre todo en el grupo de la defensa ya que además de manifestar desde el principio, que era imposible sostener la defensa de esos productos, los testigos mostraron testimonios débiles y los abogados se vieron poco convencidos de su argumento, aunado a esto la personalidad de los abogados de este grupo (pasivos, inseguros) contrastaba con los de la fiscalía, lo que provocó que al final perdieran el juicio. Con respecto al objetivo de lograr el acercamiento por parte de la docente a estrategias de enseñanza constructivista si se logró.

Así mismo se observó que los estudiantes a pesar de tener los roles por escrito y la explicación verbal por parte del docente, así como la causa por la que se llevaría a cabo el juicio, no lograron concretar cómo llevar a cabo la estrategia de acusación y defensa, la cual se había dejado a criterio de los estudiantes para que fueran creativos. Sin embargo ante las constantes consultas de los estudiantes, la docente tuvo que intervenir y establecer cómo se llevaría a cabo dicha estrategia pocos días antes del juicio, lo que ha criterio de los estudiantes una vez evaluada la actividad se calificó como falta de acompañamiento por parte de la docente.

Valoración de la estrategia desde la perspectiva del estudiante

La evaluación de la actividad por parte de los estudiantes se realizó de forma grupal, como parte de la estrategia colaborativa para que el grupo emitiera su criterio de la actividad y por motivos de tiempo.

Cuadro 3. Frecuencia de los grupos de estudiantes según criterio de evaluación de la actividad

Criterio evaluado	Categoría asignada	Porcentaje de grupos
Grado de cumplimiento de objetivos	Bueno	67%(2)
	Regular	33% (1)
Relevancia del tema	Bueno	100% (3)
Grado de conocimientos adquiridos	Bueno	67% (2)
	Regular	33% (1)
Estrategia de enseñanza aprendizaje	Bueno	100% (3)

Cómo puede observarse, todos los rubros evaluados fueron bien calificados por 2 de los 3 grupos o por los 3. El grupo que tuvo la nota de desempeño más bajo fue quien calificó como regular la mayoría de los rubros evaluados.

El criterio de grado de cumplimiento de objetivos y grado de conocimientos adquiridos fue catalogado como regular por uno de los grupos, ya que argumentaron que en algunos productos de los expuestos sólo se mostró una perspectiva del mismo (malo o bueno)

por la dinámica del juego. Así mismo los estudiantes manifestaron que aprendieron más de esta forma, que fue interesante y divertido y que tuvieron la oportunidad de conocer muchos productos.

Conclusiones

- La estrategia didáctica brindó herramientas que permitieron a los estudiantes poner en práctica habilidades relacionadas con el trabajo cooperativo y la investigación, así como su acercamiento al pensamiento crítico con respecto al tema planteado.
- Los estudiantes lograron por medio de la discusión del tema y el contraste de sus ideas iniciales y finales construir nuevas ideas e incorporarlas a su pensamiento, de manera que podrán tener un criterio profesional más firme en el momento de tratar a sus pacientes.
- La docente tuvo un acercamiento real con las técnicas de enseñanza constructivistas por medio de la investigación y la puesta en práctica de la estrategia. Así mismo se inició

con el desarrollo de habilidades de planificación y guía de los estudiantes en lo referente a actividades de tipo colaborativo.

- Los estudiantes, en este caso, mostraron su predilección por técnicas de enseñanza más dinámicas y participativas.

Referencias

- Barriga, F y Hernández, G. (s.f.) Constructivismo y aprendizaje significativo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill. Recuperado el 22 de abril, 2010 en http://www.antropologia.uady.mx/avisos/frida_gerardo.pdf
- Campanario, J y Moya, A. (1999), ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. Enseñanza de las Ciencias. Recuperado el 21 de abril, 2010 de <http://www.uah.es/otrosweb/jmc>
- Coronel, M. y Curotto, M. s.f. Estrategias docentes en propuestas didácticas para EGB. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653. Recuperado el 19 de abril, 2010 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1044Valle.PDF>
- DEDUN. (2010). Las estrategias didácticas, las disciplinas académicas y el nivel curricular. Costa Rica: Curso Didáctica Universitaria:
- Fernández, J. (2002). Algunas consideraciones para la utilización de las ideas previas en la enseñanza de las ciencias morfológicas veterinarias. Revista electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Recuperado el 19 de abril, 2010 de <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero3/Art2.pdf>

Glinz, P. (s.f.) Un acercamiento al trabajo colaborativo. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681-5653. Recuperado el 23 de abril, 2010 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>

Hernández, A., Francis, S., Gonzaga, W. y Montenegro, M. (2009) Estrategias didácticas para la formación de formadores. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica (En prensa).

Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. Estudios sobre educación. Recuperado el 20 de abril, 2010 en <http://personal.us.es/cruzrojo/eficacia%20del%20aprendizaje%20cooperativo.pdf>

Zilberstein, J., Portela, R. y Mcpherson, M. (1999). Didáctica integradora de las ciencias vs didáctica tradicional. Experiencia cubana. Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Recuperado el 23 de abril, 2010 de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_759/enLinea/fcna99.pdf