



Investigación Educativa
Vol. 15, N° 28, 197 - 205
Julio-Diciembre 2011,
ISBN N° 1728-5852

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD ¹

SOME REFLECTIONS ABOUT THE PROCESS OF EDUCATION IN
THE UNIVERSITY

RUBÉN MESÍA MARAVÍ ²

RESUMEN

El artículo pretende establecer, en alguna medida, los conceptos que sobre el proceso de enseñanza manejan los profesores universitarios. Igualmente, trata de desmitificar algunas "verdades" y estereotipos acerca de lo que es realmente la enseñanza y que aún continúan manifestando no pocos sectores docentes de la Universidad.

Destaca también el hecho de que para ejercer la enseñanza se requiere de una preparación previa, porque el ejercicio intuitivo de la enseñanza ahora no solo es inadecuado sino hasta peligroso, y que el docente universitario requiere, así, de una doble profesionalización: la propia de la profesión originaria y la proporcionada por la preparación docente específica en aspectos de didáctica y pedagogía.

Finalmente, se diferencia con claridad los diversos niveles de intervención en el aula: la exposición, el dar clases y el enseñar, señalando con toda claridad que no es lo mismo dar clases que enseñar. Lo primero es con frecuencia labor de diletante obligado y lo segundo es ejercicio de la experiencia eficaz e ilustrada.

Palabras clave: Proceso de enseñanza, enseñanza universitaria.

1 Artículo presentado el 10/02/12 y aceptado el 02/03/12.

2 Profesor principal de la Facultad de Educación, UNMSM.

ABSTRACT

The article seeks to establish, to some extent, the concepts of the teaching that faculty handles. Also, it tries to demystify some "truths" and stereotypes about teaching and that some sectors of the university teachers are still expressing.

It also stresses the fact that for exercise teaching it is required a prior preparation since the intuitive education now is not only inappropriate but even dangerous. University teachers need a double profession: the profession itself and that provided by specific teacher preparation for aspects of teaching and pedagogy. Finally, it clearly differentiates the various levels of intervention in the classroom: the presentation, the giving of classes and teaching, stating clearly that to give classes and teaching is not the same thing. The first is often amateurish work obliged and the second is effective and illustrated expertise.

Keywords: Teaching process, teaching university.

Una puntualización necesaria

En el contexto universitario todos sin excepción opinamos libremente y con frecuencia acerca de la actividad de *enseñar* y del proceso de *enseñanza*, y lo hacemos de manera natural y espontánea, como si tuviésemos la certeza de lo que el vocablo realmente significa y, más aún, lo hacemos con tal énfasis y seguridad que pareciera que en forma natural e innata supiéramos a cabalidad su verdadera acepción y todo lo que ella configura. Esto es así y está bien hacerlo porque la actividad de enseñar es una de las más importantes que se lleva a cabo en la institución universitaria. Realmente todos podemos –y debemos– expresar nuestra opinión acerca de la actividad que cotidianamente desarrollamos en las aulas, pero al hacerlo es necesario tener muy presente que el asunto no es de ningún modo sencillo y que conlleva una serie de aspectos que no se pueden soslayar. Por eso es importante establecer muy claramente un *deslinde conceptual* del término si no se quiere caer en simplismos exagerados o en verdades de perogrullo, poco convenientes para el nivel académico deseable en la universidad.

Si nos detenemos a pensar por un momento podremos percatarnos de que respecto al hecho de enseñar y a la enseñanza en general, existen algunas ideas generalizadas y criterios de carácter prácticamente universal que muchos aceptan a pie juntillas. Expresiones tales

como: “todos pueden enseñar” o “todo aquel que vive, ya tiene algo que enseñar” muestran una contundencia que parece irrefutable. Pero tengamos cuidado: en este contexto de expresión la palabra “enseñar” se está refiriendo a aquella manifestación espontánea, natural y hasta inconsciente que posee todo ser humano para mostrar algo a alguien, para orientar la realización de diversas acciones, para establecer ciertas conductas, etc. Se trata de esa “enseñanza natural”, regida por la buena fe y el sentido común, y que no es sino el natural proceso de inclusión y socialización de todos los seres humanos y a la que, obviamente, no nos estamos refiriendo cuando hacemos referencia a la *enseñanza* en la universidad.

Sin embargo, es necesario señalar que todavía existe un buen número de profesores universitarios que ejercen su actividad de enseñanza considerando implícitamente que su actividad dentro del aula es aquella natural y espontánea y que por lo tanto conociendo cierta temática de manera más o menos amplia ya están automáticamente capacitados para enseñarla. Nada más lejos de la realidad. La que se desarrolla en las aulas es “otra” enseñanza, es la “verdadera” enseñanza y se trata de una actividad ya no personal sino institucional, planificada y con una orientación específica. Ya no es aquella actividad universal y espontánea, sino un accionar que necesita de una preparación previa respecto al conocimiento de su naturaleza específica y de los requerimientos que exige el llevarla a cabo. No basta con la buena voluntad para conseguir enseñar, es imprescindible “saber enseñar” –y esto necesariamente hay que aprenderlo- porque se trata de una actividad que necesita ser planificada minuciosamente, estar basada en sólidos referentes teóricos, constituyéndose de esta manera en un proceso coherente y sistemático que garantiza y asegura el logro de resultados.

Por eso la labor de enseñanza sólo pueden desarrollarla de manera eficiente y apropiada aquellos profesores que poseen la preparación necesaria y que, por consiguiente, cuentan con el saber técnico específico y las estrategias requeridas para llevarla a cabo. Es que el enseñar a cabalidad, especialmente en la universidad, constituye *una actividad profesional específica*, además de personal e intransferible, que se diferencia diametralmente en su naturaleza y en sus resultados a otras acciones que suelen ejecutarse en el aula. Por eso es que enseñar no es de ninguna manera igual a las acciones de exponer,

disertar, dar clases, mostrar o explicar. Estas, indudablemente, son actividades útiles y valiosas pero que por sí mismas no constituyen enseñanza. El sólo hecho de dar una conferencia, una disertación o una perorata dista mucho de la actividad de enseñar. Ésta, más bien, puede, eventualmente, comprender o emplear a aquellas porque su naturaleza y sus alcances van mucho más allá e involucran diversos otros aspectos.

Precisamente, a partir de esa necesidad de preparación específica para la enseñanza es que se ha generado en el sistema universitario de diversos países la corriente de la *doble profesionalización* del profesor universitario, es decir, se configura un doble ámbito en el ejercicio de su actividad profesional: en el consultorio, gabinete o fábrica, por un lado y en el aula o el laboratorio por el otro. Pero, al mismo tiempo, también surge la necesidad perentoria de un doble aspecto en su preparación profesional: la de la profesión inicial o básica y la de la profesión docente. Porque es menester reconocer que en el sistema universitario aparece como una realidad insoslayable el hecho de que un alto porcentaje de profesores universitarios demuestran excelente preparación en el primer aspecto profesional, pero en el segundo aspecto su preparación es casi inexistente e, incluso, rechazada por algunos a sabiendas que la preparación específica es indispensable para el ejercicio profesional de ambos aspectos. Solamente así, considerando y llevando a cabo la doble capacitación, se podría garantizar un desempeño eficaz por parte del docente y, consecuentemente, una preparación adecuada de los estudiantes y que garantice los logros de un alto nivel de preparación profesional.

Una breve reseña: los inicios del proceso.

Un hecho evidente y constante a lo largo de la historia del hombre es que todo ser humano puede mostrar algo en lo que se siente superior o, mejor dicho, algo que él conoce y que los otros ignoran, algo que él ha visto y los demás no. Pero también necesita que le crean y que confíen en los datos e informaciones que puede ofrecer a los demás. Por eso es que siempre ha existido una *enseñanza natural, espontánea* como una actividad en la que algún individuo dotado de ciertas aptitudes con su accionar y movimientos muestra a los demás las actitudes y acciones más adecuadas para el éxito y las cuáles, a veces, incluso llegaban a convertirse en normas. Por eso es que hoy no se tiene duda

alguna en reconocer que el aprendizaje y la enseñanza son verdaderas necesidades humanas. Ya desde los albores de la humanidad el hombre advirtió que muchas de sus actividades podían ser mostradas a los demás y que al efectuarlas algunos lo hacían "mejor" que otros. Ellos asumían, entonces, la *función de adiestramiento* a los demás, lo suficientemente como para lograr el éxito del grupo.

Poco a poco se va descubriendo después que existe un "tesoro cultural", o sea, el conjunto de saberes y destrezas que facilitan y consiguen la seguridad comunitaria y con el cual se logra triunfar sobre los que no poseen ese tesoro. De allí surge la necesidad de que dicho tesoro deba ser mantenido por los más idóneos del grupo, es decir, por aquellos individuos que *poseen dichos saberes* y que, además, *sepan y puedan participarlo*. Nace entonces la necesidad de la existencia de algunas personas que desempeñen esa función de participación, de comunicación, de difusión porque se descubre que: a) No todos poseen la curiosidad y la aptitud suficientes para adquirir los conocimientos selectos, b) Tampoco todos tienen esa especial habilidad y suficiencia para participarlo (enseñarlo) y c) Entonces, quien tenga la habilidad suficiente para hacerlo deberá fomentar la curiosidad (aprendizaje) en los demás.

Posteriormente se descubre que en el proceso de participación o enseñanza de alguna cosa o hecho existe una *serie de pasos* o eslabones entre una situación inicial y una situación final. Entonces se debe conseguir que los que observan (aprenden) experimenten una necesaria *secuencia de situaciones* hasta conseguir el objetivo final. Para eso, quien lo haga deberá emplear y conocer el manejo de todos los recursos a su alcance y poner en juego una forma de hacerlo. Sin embargo, también se advierte que la curiosidad no es suficiente, que muchos no poseen las potencialidades suficientes o que no son capaces de entregarse a un trabajo sistemático. Igualmente, se advierte que para lograr más eficacia en esa labor es mejor reunir al que muestra y al que observa en un centro o recinto especial. Entonces, la función deviene en *presencial* y se *institucionaliza*. Aparece, así, una nueva forma y concepción de la enseñanza, que se desliga de la natural y espontánea. Nace y se consolida desde entonces una labor específica, de quiénes conocen cómo hacerlo (los profesores), y en un lugar específico (la institución y los estudiantes).

¿Un accionar intuitivo o una actividad reflexiva?

Es así como el acto de enseñar se configura como una interacción dinámica entre individuos (profesor-estudiante, estudiante-estudiante, profesor-profesor) en la cual todos los involucrados deben *tomar decisiones* constantemente. Decisiones diversas y respecto a muchas cosas, porque lo que se hace ya no es sólo una cuestión personal sino institucional, que atañe a muchos y porque la actividad es intencional y se dirige al logro de resultados concretos. De allí nace la necesidad de un proceso de enseñanza minuciosamente planificado y deliberado. Sin embargo, y por diversas razones, no siempre las decisiones tomadas son el resultado de una planeación sistemática y organizada, sino que se toman de una manera intuitiva, sobre todo cuando la llevan a cabo quienes no tienen la preparación necesaria o aquellos que acometen la tarea sin la debida responsabilidad.

El empleo de la intuición en la enseñanza es todavía un hecho muy generalizado en la enseñanza universitaria. Pero la intuición (creer saber o comprender algo de por sí, instantáneamente, sin necesidad de razonamiento ni capacitación previa) como única guía y base del proceso de enseñanza, sobre todo en el nivel universitario, constituye una visión muy limitada del mismo porque niega, de hecho, el valor de la planificación como punto de partida para tomar decisiones racionales y consistentes. En consecuencia, el profesor que se apoya únicamente en la intuición como fundamento de su enseñanza, va a seleccionar objetivos y determinar procedimientos que constituyen el *reflejo de sus propias necesidades* y no las de los estudiantes, que son las que verdaderamente importan. Esta forma de operar, que no se tolera en otros campos laborales y profesionales fuera de la enseñanza, curiosamente todavía tiene amplia vigencia en el campo educativo.

La enseñanza, por consiguiente, tiene que ser necesariamente meditada y basada en la reflexión y el análisis. Sin embargo, muchas decisiones que toman los profesores no son reflexivas ni han sido puestas en consideración. Por ejemplo, muchos de ellos con frecuencia enseñan de la misma manera como a ellos mismos se les ha enseñado o, en otro aspecto, disciplinan y orientan a los estudiantes de la misma manera en que anteriormente su profesor lo hizo con ellos, como si la situación y el contexto no fueran diferentes. Al respecto, Carlsen presenta un interesante estudio sobre la actividad intuitiva de

ciertos profesores. Al estudiar en un grupo de profesores los efectos del conocimiento y dominio que tienen de su asignatura en relación con el enfoque y las estrategias de su enseñanza y de las actividades desarrolladas en sus clases, observó que muchos profesores utilizan conferencias con explicaciones minuciosas y trabajos de laboratorio cuando desarrollan temas de los que tienen un alto conocimiento, en cambio emplean casi siempre la estrategia de encargar asignaciones y exposiciones a los estudiantes cuando desarrollan temas sobre los que tienen poco dominio o conocimiento. Dichos profesores, de acción intuitiva y no planificada, no se percatan de cómo el nivel de conocimientos que poseen de su asignatura influye inadecuadamente en la elección de sus procedimientos de enseñanza y, por lo tanto, en las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes. No consideran que la elección de los procedimientos y estrategias de enseñanza no depende del dominio temático que poseen sino de otras consideraciones importantes como el nivel cognitivo de los estudiantes, el tipo de tema a tratar, los propósitos de la clase, etc. Así como estas, muchas decisiones en la enseñanza son tomadas a nivel implícito, sin un referente teórico, sin una base que apoye las decisiones tomadas.

¿Dar clases o enseñar?

El término enseñar es un verbo de carácter transitivo, es decir, la acción que se ejecuta no queda en el sujeto sino que se orienta a los demás, siempre recae en otro o en otros. En consecuencia, no sólo se enseña, sino que se *enseña a*. Entonces, por naturaleza el enseñar es una interacción entre el profesor y el estudiante para producir y lograr aprendizaje. Esto implica por lo tanto una *direccionalidad* de la actividad y la noción de *un cambio* previsto. Si el que enseña no produce aprendizaje, aunque se esfuerce mucho no está enseñando. Tampoco lo hace si no produce cambios duraderos y medibles o si estos son diferentes a los que se ha planificado. Es importante precisar al respecto que la mayoría de profesores suele aceptar en general que la psicología deber ser quien sustente la práctica de la enseñanza, sin embargo, no se conocen o por lo menos es difícil señalar casos específicos en que haya habido una contribución importante de la psicología en la práctica misma de la enseñanza. Con frecuencia esto no pasa de ser un lugar común o un cliché en la forma de pensar de muchos docentes.

Existe una clara diferencia entre lo que es enseñar y lo que constituye dar clases. Dar clases no es sino tratar un tema o un asunto sin tener en cuenta ni, mucho menos, garantizar el aprendizaje. En cambio, enseñar es algo mucho más complejo, comprometido y profundo. Es algo que debe llevar, necesariamente, al aprendizaje, pues de lo contrario no se trata de una verdadera enseñanza. Por eso, el efectivo trabajo del profesor no se limita en ningún caso únicamente dar clases o proporcionar información. Su actividad debe tener una segunda condición necesaria: que el estudiante *logre realmente* el aprendizaje. Entonces, la responsabilidad de aprender es tanto del estudiante como del profesor y, por consiguiente, las pérdidas o carencias ocurridas cuando el estudiante no aprende *no son sólo de él*. Ya no cabe aquello que con tanta frecuencia expresan muchos profesores: "Yo preparo y me preocupo de hacer bien mis clases, si los alumnos no quieren aprender eso ya es problema de ellos".

Siempre se necesita de una estrategia práctica para desarrollar una enseñanza eficaz y la clave de dicha estrategia es que cada paso debe ser juzgado en términos de los resultados que produce en los estudiantes. Si así se lleva a cabo se va a evitar la enseñanza de otros tiempos, dependiente de la intuición, del sentido común y del ensayo y error. En tal sentido, algunos aspectos y pasos necesarios para conseguir ese desarrollo eficaz de la clase constituye la siguiente secuencia: a) Preparación de una exposición muy clara y detallada de los objetivos, competencias y/o capacidades a lograr, b) Análisis de las destrezas y conocimientos que necesita el estudiante para alcanzarlos. Esto constituye el *análisis de tareas*, c) Determinar las habilidades y conocimientos que ya poseen los estudiantes. Es el llamado *comportamiento de entrada*, d) Diseñar y seleccionar técnicas y materiales para enseñar los conceptos y destrezas identificadas en el análisis de tareas, e) Desarrollar la enseñanza, f) Evaluar sistemáticamente el aprovechamiento del estudiante para determinar sus logros, y g) Vuelta a enseñar, revisando lo efectuado, si es que los estudiantes no alcanzan los logros planificados.

La enseñanza requiere de la toma de incontables decisiones, algunas de ellas con carácter de inmediato. El profesor debe decidir qué va a enseñar, cómo va a presentar el material y cómo va a determinar si los estudiantes lo comprenden y lo aplican. La teoría y la investigación proporcionan una base para la planificación y desarrollo de la ense-

ñanza, sin embargo, los profesores deben actuar *tomando decisiones independientemente y con criterio personal* cuando aplican esas teorías y esos hallazgos, teniendo en cuenta y acondicionándolas a los estudiantes, a sus objetivos particulares y al contexto en el que va a enseñar. Es así que la enseñanza requiere por parte del profesor del dominio de tres áreas: los conocimientos y habilidades conceptuales, las habilidades para la enseñanza y las habilidades para la toma de decisiones. Algunos profesores nunca llegan a tomar decisiones ni se convierten en profesores eficaces porque fallan al no tener los suficientes conocimientos de su asignatura o porque no comprenden a los estudiantes como individuos o a toda la clase como un colectivo social.

Es necesario hacer una distinción clara entre el “conocimiento de la materia”, es decir, el dominio de los contenidos de la asignatura, como la información específica necesaria que debe ser impartida y el “conocimiento del sistema de acción”, o sea, las habilidades para planificar la lección, tomar decisiones acerca del clima y ritmo de la misma, presentar y explicar el material con claridad y tener en cuenta las diferencias individuales en la manera en que aprenden los estudiantes. En la mayor parte de los actos de enseñanza se incluyen procesos generales (proporcionar explicaciones, hacer preguntas) y también conocimientos específicos (enseñanza de un contenido particular o específico). Al respecto, es necesario que el profesor sepa realizar *la conversión* del conocimiento científico o conocimiento de contenido en un conocimiento pedagógico o conocimiento didáctico o conocimiento para la enseñanza, que es el que va impartir en el aula.

La enseñanza debe ser meditada y basada en la reflexión y no meramente intuitiva con decisiones tomadas a un nivel implícito. Si se carece del dominio de una serie integrada de *teorías y sistemas de acción* que proporcionen un marco de referencia personal para una informada toma de decisiones, no se puede tener las estrategias efectivas para organizar la ingente y rica información que se recoge habitualmente de los numerosos y variados acontecimientos que ocurren con rapidez en el aula y que son determinantes para la toma de decisiones.