

En el ámbito universitario: ¿siempre que un docente enseña, sus alumnos aprenden?

Fecha de recepción: julio 2011

Fecha de aceptación: septiembre 2011

Versión final: noviembre 2011

Julieta Selem (*)

Resumen: A través de un exhaustivo recorrido histórico conceptual se reflexiona respecto de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito universitario. Se analizan los diferentes modelos de enseñanza, los roles de docente y alumno entre sí e individualmente. Se argumenta porque ambos necesitan aprender y capacitarse constantemente y con real compromiso.

Palabras clave: enseñanza – aprendizaje – nivel superior – conductismo – constructivismo – aprendizaje significativo – comprensión – aprendizaje cooperativo – buena enseñanza – aula – taller – didáctica.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 190]

La relación entre enseñanza y aprendizaje es muy directa. Los alumnos de nivel superior están en una etapa definitiva de aprendizaje que los marcará en su vida profesional. Pero los alumnos no sólo aprenden en la vida escolar, los sujetos aprenden durante toda su vida y en muchos otros contextos. El alumno en la universidad tiene que aprender su especialidad, pero también debe ser tratado como un ser integral, y se lo debe acompañar en la construcción de su persona como totalidad, con sus opiniones, sentido crítico, puntos de vista y generador de ideas propias. El docente acompaña el proceso de los alumnos de cerca y los guía en el proceso de aprendizaje. Y no sólo el alumno es el que debe aprender. El docente debe actualizarse y construir su formación constantemente para llevar con responsabilidad su rol. Tanto alumnos como docentes tienen la invitación de aprender saberes nuevos, y ambos deberán transitar el proceso de vincular sus saberes previos con los nuevos, para poder incorporarlos, siempre pasando primero por la real “comprensión”.

En los años 70 funcionaba el modelo de clase del conductismo, donde se trabajaba con el “estímulo / respuesta”. La enseñanza se presenta como una actividad técnica de transmisión verticalista. El docente posee la verdad, es ejecutor, tiene mucha autoridad, mientras que el alumno repite, es pasivo. Durante la década del 70 funcionaba la llamada “didáctica normativa”, donde una de las premisas era: “haga esto y aprenderá esto”, y aplicaba en todos los contextos, incluso en el ámbito universitario. El criterio de evaluación del método conductista es la medición del saber: la nota se desprende de la cantidad de información que el alumno puede retener y reproducir correctamente, esa capacidad tiene un valor numérico y es definida por su docente.

En el texto de Steiman (2004), se explica el modelo de los años 70 diciendo que había una tendencia exagerada de prescribir el afán normativo sin considerar las prácticas concretas, sin contextualizarlas de acuerdo a los cambiantes sujetos y circunstancias, había un excesivo énfasis en el control y, sobre todo, un carácter generalizador de la “receta” sin considerar la especificidad epistemológica del contenido.

En la década del '80 ingresa en la Argentina el modelo constructivista. Steiman (2004) explica que la relación

profesor / alumno es uno de los aspectos más innovadores de esta corriente. La mayor forma de intervención del docente ahora consiste en “guiar”, “orientar”, “coordinar”, “cooperar”, abrir caminos y mostrar posibilidades al estudiante. En el alumno se busca que logre capacidades para trabajar en equipo, y el fin último es propiciarle autonomía. Este modelo en el ámbito universitario es fundamental, la autonomía es el gran objetivo para que los estudiantes lleguen a ser profesionales en un futuro cercano.

El primer referente del modelo constructivista es Jean Piaget, el precursor en incluir la mente en el proceso de aprendizaje. Este médico suizo habla de la psicología evolutiva y plantea que el desarrollo evolutivo del sujeto es el límite que marca qué puede aprender y qué no. Él explica que en la estructura de conocimiento hay un proceso de asimilación al incorporar nueva información, y un proceso de acomodación, que sucede cuando se organiza la información y se logra un equilibrio relativo. Se dice relativo ya que ese equilibrio se mantiene hasta que aparezca una nueva incógnita en el sujeto, y entonces se vuelve a la asimilación y otra vez al acomodamiento: estos procesos son continuos y permanentes, siempre en busca del equilibrio.

Otro referente del constructivismo es David Ausbel (1983), que se basa en el aprendizaje significativo, dice que el aprendizaje es un proceso de desarrollo de *insights* o estructuras significativas. Él afirma, a diferencia de Piaget, que el aprendizaje sí influye en el desarrollo. El proceso de “aprender a aprender” supone procesos de “asimilación, reflexión e interiorización”. Ausbel (1983) se identifica con “conocer” definido como “comprensión del significado”. Dice que el aprendizaje significativo crea estructuras cognitivas que permite anclar los saberes previos con la nueva información: esa relación sustantiva no es arbitraria, se produce al entender el significado de los conceptos y no al incorporarlos de memoria, es necesario comprenderlos. Comprender es imprescindible para el estudiante universitario, necesita entender con profundidad cada tema para formarse. El resultado es la asimilación por inclusión, el estudiante ubica el nuevo conocimiento en la estructura ya sabida, partiendo de organizadores previos a través de puentes cognitivos (por ejemplo: preguntas, pelícu-

las, libros, ejemplos, etc.), disparadores que preparan la mente para la nueva información que se va a incorporar. Ausbel plantea que tienen que estar dadas las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo, hay que crear una actitud positiva y unir los saberes previos con materiales potenciales y significativos. Los docentes universitarios deben buscar información de acceso acorde al nivel de aprendizaje de los alumnos, que sea de interés y fácil interpretación del estudiante. Ausbel (1983) sostiene que la fuerza que tienen el “aquí y ahora”, las necesidades, motivaciones, deseos, tensiones o aspiraciones del estudiante, provocan cambios en su estructura cognitiva. Pero si el nuevo material entra en fuerte conflicto con la estructura cognitiva existente o si no se conecta con ella, la información no puede ser incorporada ni retenida. El alumno universitario debe reflexionar activamente sobre el material nuevo, pensando los enlaces y semejanzas, y reconciliando diferencias con la información existente: así llegará a la comprensión.

Ausbel (1983) coincide con Bruner (quién es citado por Ontoria) respecto al planteo de que comprender la estructura significa aprender a relacionar los hechos, ideas y conceptos entre sí. La comprensión depende de la capacidad de tejer una red de interconexiones que relacione experiencias y conocimientos previos con la nueva información o nuevas ideas que se presentan.

Se puede relacionar el aprendizaje significativo-cognitivo de Ausbel (1983), con la concepción humanística del aprendizaje significativo-experimental de Rogers (1957) Las situaciones de aprendizaje, siguiendo el pensamiento lewiniano, permiten desarrollar estructuras nuevas: nuevas opiniones, expectativas, patrones de conducta, y permiten comprender mejor la conducta del alumno. Al hablar de aprendizaje, no se piensa únicamente en el proceso de la información o conocimientos. Se refiere a la “construcción de toda la persona”, dentro y fuera de la escuela.

Según Rogers (1957) una persona aprende significativamente aquellas cosas que percibe como vinculadas con la supervivencia o el desarrollo de la estructura de sí mismo (Rogers, 1957). Y lo aprende a través del aprendizaje autodescubierto y autoiniciado, que surge del análisis de las propias experiencias y de los propios interrogantes o necesidades. Rogers resalta “la comprensión de la experiencia como núcleo del aprendizaje”. En esta está implicada la persona. En aprendizaje significativo experimental es un aprendizaje centrado en el alumno como persona total.

Teniendo en cuenta el discurso de Ausbel (1983) junto al de Rogers, se puede concluir que el ámbito del proceso de aprendizaje en el aula debe tener como referente a la persona-alumno en su totalidad.

Continuando con los referentes del constructivismo, modelo que se promueve en la Universidad de Palermo, se debe mencionar al ruso marxista Lev Semenovich Vigotsky (1988) Desde su visión social de la cultura, desarrolló una teoría sobre la zona de desarrollo propio (Z.D.P.): se refiere a la zona en la que el sujeto puede hacer por sí mismo, y la zona en que el sujeto puede hacer con ayuda de otro más aventajado que él (ya sea un docente u otro estudiante), y así avanza su zona de de-

sarrollo. Para Vigotsky (1988) es fundamental aprender con el otro, destaca el aprendizaje cooperativo porque considera que los trabajos grupales son positivos para nutrirse entre los integrantes. Finalmente el aprendizaje es individual, pero lo social / grupal enriquece este proceso. Las actividades grupales en la Universidad son muy favorables para analizar casos, para buscar soluciones a problemas dados por el profesor, el grupo puede interactuar e intentar resolver el desafío razonando entre varios con un mismo objetivo. Con este tipo de estrategias de enseñanzas que el docente universitario utiliza hoy en día, el estudiante “aprenda haciendo”, y el trabajo en grupo genera que el saber circule y hace del aula un lugar donde se produce algo de manera colectiva y colaborativa.

Existen varios referentes constructivistas, aunque cada uno con sus miradas forman parte del mismo modelo: todos coinciden en que el aprendizaje se construye, y el rol del alumno es activo.

Edith Litwin (1998) define a la buena enseñanza. Los alcances de la palabra “buena”, en este caso, difiere del planteo en que se inscribió la didáctica en las décadas anteriores, que se remitía a enseñanza exitosa con resultados acordes a los objetivos que se anticiparon. A partir de los '80 y “en ese contexto, la palabra “buena” tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989).

Respecto a la enseñanza comprensiva, Litwin entiende que es un tema de la psicología la preocupación por la comprensión. Para que la enseñanza sea comprensiva, debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico. El conocimiento que se genera sin una comprensión auténtica, se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza.

Litwin (1998) explica que la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados. Según Contretas deberíamos generar una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa. La enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. Enseñar es aprender, aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro.

Para Steiman (2004) es fundamental que el aula se aproveche como un espacio de experimentación y enriquecimiento donde el saber circule. El aula-taller es un pilar del modelo constructivista, modelo de enseñanza que se aplica en la UP, Facultad de Diseño y Comunicación por considerarse el más favorable para el aprendizaje de estudiantes del nivel universitario. En la construcción del propio aprendizaje, el trabajo áulico es de “taller”, en las aulas se aprenden procesos complejos y el error

es asignado dentro del proceso de aprendizaje, en el lugar del trabajo escolar. El aula es el lugar en el que las prácticas de enseñanza “son” y a partir de las que su análisis cobra sentido.

Davini (2008) menciona que el aula es el escenario de las prácticas de enseñanza y en torno a estas se construye el nuevo saber didáctico. En el aula se requieren de buenos materiales para enseñar, de buenas preguntas que permitan pensar, de análisis sistemáticos sobre las propias prácticas que faciliten cambiar.

El alumno aprende mucho más cuando hace que cuando escucha. Si el rol del estudiante es pasivo, no están dadas las condiciones para que se involucre en las actividades y esté motivado y comprenda, como sería el ideal. La buena enseñanza es la que está ligada a la comprensión. La comprensión del alumno significa que entiende el tema y lo puede aplicar a otras situaciones. En las aulas universitarias se ejercitan casos a modo de ejemplo para estudiar los temas, si el alumno no comprende realmente los conceptos, no va a poder aplicarlo luego a casos de la vida real, de su etapa profesional. Al alumno no le sirve memorizar datos sin sentido, necesita comprender para luego poder aplicar.

Perkins (1985) dice que “el conocimiento sirve cuando se lo puede aplicar en momentos concretos”. Habla del “conocimiento productivo” para que el estudiante pueda después resolver problemas. Él considera que no es necesario saber todo, sino más bien saber dónde buscar la información, o a quién preguntar.

Perkins (1985) plantea que el “conocimiento como diseño” tiene sentido. En el contexto del aprendizaje y de la enseñanza, este concepto se opone al concepto del conocimiento “como información”, donde el punto de vista es pasivo, es conocimiento almacenado. En cambio cuando un dato se conecta con un propósito, se vuelve como un diseño. De esta manera, toda información es potencialmente diseño. Perkins afirma que no tiene sentido la enseñanza y el aprendizaje que proporcionen información muerta.

Alicia Camilloni (1995), en su texto “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior”, explica que en un tiempo en que la posesión de la información y la capacidad para poseerla y producir nuevo conocimiento, son condiciones para la supervivencia de individuos y naciones, parecería imprescindible garantizar la formación de los estudiantes en el más alto nivel.

La enseñanza en el nivel superior es la que presenta, como carácter típico, la mayor densidad de información entre todos los niveles del sistema educativo. Los aprendizajes en el nivel superior deben cubrir una gran variedad y extensión de dominios de información, así como generar un manejo autónomo del conocimiento, rasgos que son esenciales al nivel.

Entre los docentes de la educación superior se encuentran presentes, con mucha frecuencia, un conjunto de ideas que Camilloni (1995) denomina como “didáctica del sentido común”. Es conveniente problematizar y reflexionar dado que si se pretende que los docentes adopten normativas ofrecidas por una “didáctica científica”, es preciso explorar, así como se postula para todo proceso de enseñanza, las ideas previas de los sujetos

de aprendizaje para trabajar en ellas y facilitar la construcción de nuevas ideas por sustitución, recomposición, enriquecimiento o reafirmación.

Camilloni resume este tema diciendo que la buena docencia deviene directamente de los saberes científicos del propio docente (ilusión del a-didactismo). El logro de los aprendizajes depende de la responsabilidad del alumno (paradoja sujeto joven y maduro a la vez), y de las posibilidades que éste tiene para desarrollar competencias que la sociedad, la ciencia y la profesión exigen de un graduado de la educación superior (mito del filtro social).

Así pues, la didáctica de sentido común es un esquema conceptual pre-científico que requiere ser reemplazado por una teoría de la enseñanza con la indispensable capacidad de crítica de fundamentos y conclusiones. El espíritu científico debe formarse reformándose. La enseñanza de nivel superior debe basarse en un pensamiento científico y, por ello, crítico.

Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de la enseñanza. Son teorías para la acción. La didáctica invita a lograr una mejor comprensión de las teorías para concretar la buena relación teoría-práctica.

Camilloni afirma que la didáctica es una ciencia social pero no es una ciencia autónoma. Se sustenta sobre la investigación empírica. Es descriptiva y explicativa. Es normativa, verificable, factible. Es científica y política. Tiene carácter proyectual. La didáctica asume el compromiso de orientar a los teóricos y profesores desde la enseñanza para generar aprendizajes significativos, profundos y auténticos, con capacidad de resolver problemas de la vida real. Camilloni invita a pensar entonces en un profesor que encare de la misma manera, significativa, profunda y auténtica, no sólo la enseñanza de su disciplina a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional.

Podemos afirmar después de este análisis que enseñanza y aprendizaje están vinculados, pero no siempre tienen una relación de causa / efecto. Inicialmente depende de cómo estén dispuestos los roles de docente / alumno, entre sí y qué actitud tienen ambos individualmente con el contenido. El modelo de enseñanza a aplicar también modifica profundamente los resultados posibles entre enseñanza y aprendizaje. No hay garantías de que los alumnos aprendan en la universidad lo que el docente enseña, por el sólo hecho de que escuchen una exposición pasivamente, no significa que la estén entendiendo, asimilando, comprendiendo. Sólo están recibiendo la información dada. Desde el rol docente, hay que crear las condiciones para que el estudiante pueda “estudiantar”. Estudiantar es hacer acciones de un estudiante: como opinar, experimentar, preguntar; para que puedan aprender.

Referencias bibliográficas

- Ausubel; Novak y Hanesian (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Edición. México: Trillas.
- Camilloni, A. (1995) “Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior.” Ponencia en: Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento,

gestión y evaluación “Didáctica de Nivel Superior Universitaria”. Chile.

- Camilloni, A.; Cols, E; Basabe, L. y Freeney, S. (2007) “Los profesores en el saber didáctico”, en *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

- Davini, María Cristina (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires: Santillana.

- Litwin, E. (1998) “El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda” en *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- Ontoria, Ausbel. *Capítulo: Construcción del conocimiento desde el aprendizaje significativo – cognitivo*, Buenos Aires. s/fecha.

- Ontoria, A. y otros (1992) *Mapas Conceptuales, una técnica para aprender*, Madrid: Narcea.

- Perkins, D. (1985) *Conocimiento como Diseño. Colección Psicología*, volumen 12. Bogotá. Facultad de Psicología, Universidad Javeriana.

- Steiman, J. y otros (2004). *Didáctica General, Didácticas específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina*. Universidad Nacional de San Martín – Escuela de Humanidades – Centro de estudios en didácticas específicas, Buenos Aires.

Nota: Este trabajo fue producido en la asignatura Introducción a la Didáctica del Programa de Formación y Capacitación Docente en el año 2010.

Abstract: Across an exhaustive historical conceptual tour there is a thought over respect of the education and the learning in the university area. The different models of education, the roles of teachers and pupils, between them and individually are analyzed. It is argued because both of them need to learn and to qualify constantly and with a genuine commitment.

Key words: education – learning – top level – behaviorist – constructivism – significant learning – comprehension – cooperative learning – good education – classroom – workshop – didactics.

Resumo: Através de um exaustivo percurso histórico conceitual reflexiona-se respecto do ensino e a aprendizagem no âmbito universitário. Analisam-se os diferentes modelos de ensino, os papéis de docente e aluno entre si e individualmente. Argumenta-se porque ambos precisam aprender e capacitarse constantemente e com real compromisso.

Palavras chave: ensino – aprendizagem – nível superior – condutismo – construtivismo – aprendizagem significativa – compreensão – aprendizagem cooperativa – bom ensino – sala de aula – workshop – didáctica.

(*) **Julieta Selem.** Ver CV en la página 105.

Diseño con sentido. Si lo puedes soñar, lo puedes hacer

Adriana Carchio (*)

Fecha de recepción: julio 2011
Fecha de aceptación: septiembre 2011
Versión final: noviembre 2011

Resumen: ¿Para quién diseñamos? ¿Dónde? ¿En qué contexto cultural, social y económico? El diseño tiene hoy una herramienta sin fronteras, no hay límites en el uso de la tecnología, pero sin duda, las soluciones creativas a la necesidad del cliente nacen en la mente de cada diseñador, comenzando con un proceso de reflexión y planificación, imprescindible y enriquecedor.

El diseñar con sentido significa pensar, investigar, comparar, evaluar, conversar con el cliente, escuchar... para luego crear, proponer, seleccionar, y finalmente implementar.

El siguiente ensayo, recopila la opinión de grandes referentes del diseño, y de la enseñanza del diseño, en temas relacionados al diseño con sentido reflexivo, enfocado en quien lo utilizará, en qué ciudad, para que tipo de receptores, el diseño creativo pero eficaz, impactante pero comunicativo e inteligente, soñado pero posible.

Es una invitación a la reflexión sobre el diseño en la universidad y el rol profesional, la práctica real de la profesión con sus diferentes miradas y posibilidades.

Palabras clave: diseño – proceso creativo – formación teórica – investigación – argumentación – práctica profesional – observación – reflexión.

Resúmenes en inglés y portugués en la página 193]

Introducción

El proceso de diseño comienza en el interior de cada diseñador. Como en todo proceso transitará por una serie de pasos que lo llevarán a que su trabajo cumpla con el objetivo pautado. Observar, pensar, proyectar, orga-

nizar, comunicar, todas acciones dentro de ese proceso creativo.

No existe un manual de instrucciones para diseñar, probablemente ante un mismo planteo, varios diseñadores responderán de manera diferente, porque cada uno re-