Mayre del Mar Herrera Márquez

Estilos de enseñar y de aprendizaje universitario: una mirada crítica

Introducción

La teoría crítica intenta ser una respuesta a la antinomia: modernidad versus posmodernidad. La comunicación constituye el aspecto nuclear de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1992), entendida como enfoque general de la existencia; su cosmovisión del mundo, de la vida, con enfoque subjetivo, humano, personal y fenomenológico posibilita la construcción de un nuevo tipo de sociedad fundamentada en el diálogo y en la comunicación: una sociedad comunicativa.

Éste es, en definitiva, el fundamento sociológico que sirve a Habermas de trinchera para su propuesta de acción comunicativa y bajo este enfoque orientamos la investigación.

Para llegar a la acción comunicativa y la posible relación con el campo pedagógico encontramos: la acción teleológica, entendida como la circunstancia en la que el docente juega un triste papel, cuando ejecuta lo que está aprobado en la normativa sin una postura crítica; la acción regulada representada en las teorías educativas orientadas por los grandes fines y aceptadas por los educadores. ¿Conductismo vs. constructivismo?; la acción dramatúrgica: el sujeto como actor, que cumple un

papel: a la universidad como institución le toca ejecutar el rol que la sociedad le asigna: la formación inicial donde el docente y el estudiante son los actores en el escenario de esta investigación. Por último, está la acción comunicativa como acción interactiva, dialógica, que persigue el entendimiento y el acuerdo; es axiológica, reposada. Su camino para llegar a la verdad es el lenguaje: la comunicación que se produce diariamente en las aulas universitarias entre el profesor y el estudiante.

Desde la teoría de la acción comunicativa sustentada en la práctica, como fuente de conocimiento didáctico, se busca promover una práctica reflexionada que permita, desde la cotidianidad del aula universitaria, construir teorías válidas sobre la enseñanza: una práctica presidida por el diálogo como acción comunicativa entre el profesor y el estudiante, lo cual implica la intersubjetividad.

Pero en didáctica no basta con hablar de acción comunicativa, es necesario pasar de la teoría a la práctica, pues en cualquier concepción pedagógica se requiere el uso de medios y técnicas concretas que pongan en acción la teoría; de no hacerlo, la teoría se queda en una mera abstracción.

Rodríguez Rojo (1997) insiste en la importancia de generar un clima grupal o cooperativo, sustentado en la empatía o

> capacidad para sumergirse en el mundo subjetivo de los demás y para participar en su experiencia, en la medida que la comunicación verbal y no verbal lo permita; o, dicho en términos más sencillos, en la capacidad de ponerse verdaderamente en lugar del otro, de ver el mundo como lo ve él (Rogers y Kinger, p. 11).

Dentro de esta propuesta, tendiente a construir la didáctica a partir de la teoría de la acción comunicativa, el docente tiene que actuar con empatía y profundizar en el mundo de la vida de sus estudiantes, poniéndose en su lugar y viendo su mundo desde su perspectiva. Todo ello dentro de un clima grupal o cooperativo. Ante esta afirmación, vale preguntarse: ¿los profesores universitarios nos colocamos desde esa perspectiva cuando enseñamos?, ¿consideramos el estilo de aprendizaje de nuestros estudiantes durante su formación inicial, cuando nos negamos a cambiar el estilo de enseñar para mejorar la comunicación en las aulas?

La acción didáctica se enmarca en la universidad, partiendo del estudiante con la ayuda del profesor. Las estructuras cognitivas del estu-

diante se modifican porque el profesor, desde su saber académico y su particular estilo de enseñar, establece un diálogo compartido, acomodado al estilo de aprendizaje del estudiante, lo cual deriva hacia la reconstrucción del conocimiento y a su enriquecimiento cognitivo.

Moya (2002) concibe la enseñanza como aquella acción que no está limitada a reproducir informaciones consabidas, más bien utiliza instrumentos metodológicos pertinentes que hagan pensar al estudiante, que lo estimulen no sólo a memorizar y repetir los contenidos que el profesor le marque, sino que le inciten a consultar, investigar, relacionar, clasificar, y enfrentarse a los mensajes oficiales para hacer saltar chispas nuevas de pedernales viejos.

El papel del profesor, desde este posicionamiento que compartimos, tiene un significado distinto: no sólo enseña al estudiante, sino que aprende de él, comunicándose entre ellos.

Desde la concepción pedagógica de algunos modelos, la comunicación es resaltada de diferentes formas. Fernández y Elortegui (1996) lo plantea en el modelo transmisor-receptor: la comunicación se hace por medio de la exposición verbal y escrita, a través de diferentes medios, pero dirigida por el profesor en el modelo tecnológico-cientificista,; y de manera interactiva y espontánea en el docente artesano-humanista.

Hay que dejar en claro que, aunque la enseñanza tiene que permitir a cada estudiante el trabajo independiente, es necesario promover también, desde las aulas universitarias, la colaboración y el trabajo grupal que permite el desarrollo de habilidades sociales más efectivas, como la comunicación, para lo cual se requiere durante la formación inicial fortalecer al grupo académica y afectivamente en cuanto al estilo de aprendizaje de los estudiantes y el estilo de enseñar desde la postura del profesor.

Metodología

La metodología cualitativa y concretamente la aplicación del método etnográfico y fenomenológico nos han permitido profundizar en la cotidianidad de las aulas; la Facultad de Educación de la Universidad Ezequiel Zamora (Unellez), de Venezuela, fue el escenario natural de la

investigación, específicamente los profesores y estudiantes de la mención: educación integral.

La información fue recogida entre febrero de 2003 y julio de 2004 a través de diferentes técnicas e instrumentos, como cuestionarios, observación, registros de campo, entrevistas en profundidad y la triangulación. El procesamiento de los datos se hizo con un programa, en el caso de los cuestionarios, y de forma manual en el caso de las entrevistas y registros; para corregir el sesgo existente en cualquier procedimiento metodológico, echamos mano de algunas herramientas de la investigación cuantitativa en el registro de las observaciones y en el tratamiento de los datos.

Discusión de resultados

Existe un gran número de profesores que centran el proceso de enseñanza-aprendizaje en ellos mismos, pero responsabilizan a los estudiantes de su aprendizaje y descuidan la comunicación.

Coincide, quizás, el estilo señalado por los estudiantes como profesor transmisionista, que centra sus clases en sus conocimientos, evitan la interactividad y el *feed-back* y son calificados por un grupo de estudiantes como «el docente que no debo ser». Este estilo en parte coincide con el modelo pedagógico tradicional de Flórez (1998) o el modelo didáctico centrado en el enfoque de contenidos de Fernández y Elortegui (1996); en definitiva, responde al modelo de profesor trasmisor-receptor, cuyas clases son magistrales, expositivas y demostrativas por su parte, y receptivas por parte del estudiante, con una falta de acción y comunicación.

La crítica a la clase magistral como estrategia metodológica predominante es reflejada en registros como: «Tuvimos en la clase de filosofía y pensamiento educativo venezolano, un verdadero filósofo, muy erudito que, realmente tiene mucho que enseñar, pero no sabe mantener la comunicación».

Mensajes de este tipo apuntan hacia el modelo centrado en contenidos o transmisión de conocimientos que por otra parte niegan la dialogicidad, porque se impone al oyente (estudiante) a través de un monólogo (del profesor).

Otro grupo de estudiantes se refieren al profesor conductista que enseña, sin comprometerse con el aprendizaje de sus estudiantes, lo que contradice la afirmación de García citado por Monereo y Pozo (2003): «El profesor universitario como responsable de la formación de los futuros profesionales de la educación que tiene que enseñar a enseñar, enseñando». A juicio de Rodríguez Rojo (1997), el profesor, «en estas circunstancias, juega un triste papel, el de un simple funcionario que cumple ante un estado empleador, ejecutando lo que está aprobado en la normativa».

En tal sentido, es válida la propuesta de Contreras (1997) acerca de la obligación del profesorado, por encima de sus logros académicos, de propiciar en sus alumnos el avance en su aprendizaje, la comunicación, sin olvidar las necesidades y el reconocimiento del valor que, como personas, le merece todo el estudiantado.

Algunos registros de los estudiantes ponen de manifiesto la relación de comunicación con el profesor en el aula, con las siguientes expresiones: «La comunicación profesor-alumno es fundamental para aprender»; o «en una carrera como ésta (educación), la comunicación y la relación alumno-profesor es trascendental, te marca, no puedes dejar de imitar algunos modelos de los docentes que tuviste, eso serás mañana en la escuela».

La comunicación sigue siendo un elemento a considerar dentro del acto de enseñar y aprender, que propicia la interacción en el aula. Tal como señala Parra: «La docencia es un proceso comunicativo que no debe reducirse a un trabajo expositivo, determinado por una relación unidireccional (2001, p. 22), de allí que los estudiantes estimen la comunicación como más importante que el mismo uso de estrategias.

En lo esencial, los estudiantes no reflejan en sus registros que su mayor preocupación sean las estrategias que usa el profesor en el aula; les preocupa más el estilo de la clase, la relación comunicativa que el profesor establece con ellos, la sensación de acercamiento o distancia con el grupo y el compromiso con el mismo (la acción dramatúrgica o el rol que se cumple en el teatro de la vida).

La preocupación por la motivación queda patente en afirmaciones como: «El profesor piensa que porque él ya lo sabe, no necesita captar nuestra atención, no se preocupa por motivarnos; si vamos a ser maestros, tienen que enseñarnos a motivar al grupo»; o «el estilo de

aprendizaje del estudiante depende del estilo de enseñar del profesor, si el método que usa nos comunica, nos interesamos, pero si siempre es lo mismo, cansa y no queremos participar».

El predominio del enfoque enciclopédico en la formación del profesorado, según Pérez Gómez (1992), resta importancia a la formación didáctica y pedagógica, enfatizando la función de transmisión y en la idea de que cuanto más conocimiento tenga el docente, mejor podrá transmitirlo.

Aunque no existe una manera de enseñar, sino enfoques distintos, en el sistema universitario lo que prevalece es el conocimiento y la transmisión del mismo, porque los profesores fueron formados en ese enfoque (De la Cruz y Pozo, 2003). Sin embargo, Rodríguez Rojo (1997), señala que «la acción comunicativa se origina dentro del grupo, nace del mundo de la vida, es propia del colectivo, de la comunidad, persigue el entendimiento y el acuerdo; es axiológica, reposada, da tiempo al tiempo, su camino para llegar a la verdad es el lenguaje» (p. 33).

Los estudiantes que aprenden con un estilo de aprendizaje activo o reflexivo (Alonso *et al.*, 1999) y se topan con profesores con un estilo de enseñar transmisionista, poco comunicativo, con clases no interactivas, encuentran obstáculos para el logro de aprendizajes útiles y pertinentes. Algunos estudiantes registraron en sus cuadernos afirmaciones que corresponden a este estilo, como: «la clase de filosofía era tan poco divertida, no puedes ser espontáneo, porque el profesor es demasiado metódico y no puedes adelantarte a ningún autor, la comunicación está restringida a permisos»; o «disfruto las clases donde el profesor te da permiso para expresarte abiertamente».

Es evidente que el pequeño grupo de estudiantes que aprende con un estilo activo tiende a aburrirse en clases poco participativas, donde no puede exhibir sus dotes de animador arriesgado y espontáneo y, por el contrario, disfruta y aprende en aquéllas donde le es permitido mostrarse y comunicarse abiertamente.

Los profesores reconocen, en su gran mayoría, la existencia de diferentes estilos de enseñar entre ellos y de aprendizaje entre sus estudiantes. Incluso, algunos profesores llegan a afirmar que los estudiantes se identifican con su estilo y afirman que es similar al suyo. Pero también es cierto que otros profesores si bien reconocen la existencia de estilos de aprendizaje distintos, prefieren ignorarlos, porque consideran que

los estudiantes deben adaptarse a su estilo de enseñar y de ninguna manera consideran el caso contrario, negándose al diálogo y cerrando la comunicación entre ellos.

Esto no supone problema para el pequeño grupo de estudiantes que aprende con todos los estilos, pues se pueden adaptar con mayor facilidad a este tipo de profesores, pero, ¿qué pasa con el resto? Convendría que el profesorado reflexionara sobre este aspecto, pues de ello dependerá, en gran medida, el éxito o el fracaso del estudiante.

Alonso *et al.* (1999) afirman que «distintos estilos de aprendizaje requieren distintas maneras de enseñar», por ello es bueno que el mayor número posible de estudiantes y profesores adopten una metodología plural.

Ha sido factible evidenciar la existencia de distintos estilos de aprendizaje en nuestros estudiantes y constatar que estos estilos,pueden combinarse, tratando de conseguir el máximo provecho en las diferentes situaciones de aprendizaje.

La existencia de un conjunto de profesores crítico-reflexivos, apoyados en la pedagogía del que aprende —centrada en la formación y la comunicación donde se problematiza y contextualiza el acto educativo, se enseña para la vida, se estimula el pensamiento reflexivo y crítico mediante clases participativas—, estimula a los estudiantes a configurar un estilo de aprendizaje flexible que ayuda a la formación.

Resaltan algunos estudiantes que la tipología de profesor conductista-transmisionista, que no se adapta nunca al estudiante, no es saludable y sobre todo puede influir en su futuro desempeño profesional.

Parece evidente que una de las cosas que más valoran los estudiantes es la relación de comunicación y motivación que se establece entre ellos y el profesor, a nivel individual o con el grupo de clase, la atención a sus necesidades, las metodologías alternativas a la lección magistral. Apoyándose en la corriente hermenéutica y reflexiva, conciben el estilo de enseñar más que como una acción dirigida por «los paradigmas y modelos de la didáctica» como una postura personal que surge de un ambiente social: el grupo de clase, en permanente adaptación al momento, a las necesidades del estudiante (la comunicación, p.e.) y no a la comodidad del docente.

Algunos profesores mantienen una cierta resistencia a introducir ajustes en su estilo de enseñar, temen el acercamiento a los estudiantes

para conocer su estilo de aprendizaje, el esforzarse por trabajar la comunicación e interrelación en el aula y plantearse la motivación de los alumnos, en lugar de simplemente mantener un contacto con el grupo dentro de la óptica puramente magistral.

La comunicación como relación dialógica entre el estudiante y el profesor es un elemento esencial en la conformación del estilo de enseñar del profesor y del estilo de aprendizaje del estudiante universitario. Conviene potenciar en nuestros profesores y en los docentes en formación un estilo de comunicación espontánea y propia de las aulas de clase universitarias, para construir una sociedad comunicativa y reconstruir el conocimiento a partir de lo desaprendido.

Bibliografía:

De la Cruz, M., y J. Pozo, «Concepciones sobre el currículo universitario, ¿centrado en los contenidos o en los alumnos?», en Monereo y Pozo, *La universidad ante la nueva cultura creativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Síntesis, Madrid, 2003

Habermas, J., *Teoría de la acción comunicativa*, ii, Taurus, Madrid, 1992

Moya U., C., «La didáctica como proceso de reconstrucción de significados», en M. Rodríguez Rojo (coord.), *Didáctica general*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2002

Parra, M., *Cómo se produce un texto escrito. Teoría y práctica*, Aula Abierta, Bogotá, 2001

Rodríguez, M., *Hacia una didáctica crítica*, La Muralla, Madrid, 1997

Rogers, C., y M. Kinger, *Pedagogía del lenguaje total*, Humanitas, Buenos Aires

Mayre del Mar Herrera Márquez es doctora en diseño curricular y evaluación educativa, por la Universidad de Valladolid, España, y profesora asociada de la Universidad Ezequiel Zamora (*matiyurearauca@gmail.com*)