

EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: CONDUCCION Y AUTOCONDUCCION

Rosa E. Francisco de Mestrovic

Para el alumno que egresa de la enseñanza media la perspectiva de su vida universitaria encierra muchos interrogantes a los que, a las lógicas cuestiones vocacionales, se suma la expectativa por las exigencias que el cambio de nivel educativo demandará.

De hecho son bien conocidas las diferencias cuantitativas y cualitativas entre el estudio secundario y el superior, y no es nuestro propósito insistir en ellas. El aprendizaje secundario es realizado, en gran medida, en base a libros de texto especialmente adecuados para un estudio gradual y semimemorístico que no prepara al alumno para el abordaje de autores y teorías con el rigor que se espera en el nivel universitario.

Con el progreso de nuevos enfoques educativos que van ganando espacio en la enseñanza media, tendientes al logro de una mayor calidad en los aprendizajes y a la iniciación del estudiante en los rudimentos de la investigación científica, confiamos en que la brecha entre el nivel secundario y el superior perderá el dramatismo que hasta ahora lo signa.

De todas maneras, el alumno universitario seguirá encontrando grandes diferencias en este paso. Y así debe ser, por la sencilla razón de que los objetivos de la universidad son distintos a los de la escuela media.

La superación de las dificultades que el nivel superior depara a sus ingresantes, así como la orientación del estudiante en la adquisición de sus aprendizajes a lo largo de toda su carrera será tarea conjunta de profesores y alumnos, y habrá de contemplar instancias de formación para el estudio independiente y la investigación, tanto en los cursos y seminarios curriculares o extracurriculares, como en el seguimiento personalizado a través de tutores de curso, padrinos de carrera, asesores de estudios o consultores especializados.

La conducción del aprendizaje en el nivel superior

La conducción de los aprendizajes del estudiante es en su mayor parte responsabilidad del profesor.

En el nivel universitario las cátedras corresponden a las diversas disciplinas que componen los planes de estudio de cada carrera; la cantidad de

asignaturas en su conjunto es ciertamente mucho mayor que las de cualquier otro nivel de enseñanza, y ellas están a cargo de profesores elegidos por la calidad científica que cada uno reviste en su especialidad.

La formación pedagógica de estos profesores es dispar, proveniendo en algunos casos de profesorados terciarios o postgrado de nivel superior, en otros de la asistencia a cursos en departamentos de docencia universitarios o en otros centros especializados, sin faltar un gran sector de los mismos que ha accedido a la cátedra exclusivamente desde la investigación o el ejercicio profesional.

Esta heterogeneidad se refleja en modalidades de conducción variadísimas, abarcando modelos de acción que van desde el empleo privilegiado de la disertación magistral hasta el trabajo permanente en pequeños grupos de discusión, por tomar sólo uno de los indicadores posibles. En lo que casi todas las cátedras coinciden es en brindar los fundamentos teóricos de la disciplina acompañados de algún tipo de práctica que los complemente y concretice.

Tanta variedad como la que señalamos no es por sí dañosa para los aprendizajes: por el contrario, puede prestar un gran servicio a los mismos, siempre que el interés del docente esté puesto en la revitalización de su quehacer con el objeto de brindar las mejores oportunidades de aprender a los estudiantes a su cargo.

Su punto de partida para hacerlo es, sin duda, la convicción de que en la relación enseñanza-aprendizaje el primero de los términos es inútil sin el segundo, vale decir, las acciones docentes deben encaminarse a orientar el aprendizaje del alumno, reconociendo el protagonismo de este último, en el sentido de que en definitiva será quien aprenda o no. En este plano el alumno es sujeto de su propio aprendizaje: él es quien debe lograr cuestionar la realidad desde la perspectiva de la disciplina, encarando las investigaciones y reflexiones que ello demande.

Para el profesor centrar la enseñanza en el alumno requiere una permanente dedicación y la revisión constante de su acción docente.

Le exige el compromiso de una formación ininterrumpida en el campo pedagógico, no sólo para saber, sino también para saber hacer, y, lo que es más importante, para saber ser, ya que él será el mejor y más completo recurso con que cuenten sus alumnos para el logro de sus aprendizajes. De sus propuestas, de sus aportes, de su dominio de las estrategias de orientación del aprendizaje dependerá la abundancia de los logros obtenidos, y la posibilidad de que tales logros no sólo sean efectivos sino transferibles. Esto significa que pasan a formar parte del acervo experiencial con que el alumno cuenta, no ya para rendir exitosamente un examen, sino para llevarlos a las situaciones de su vida personal y profesional, que es en definitiva donde se rinde el más exigente de los exámenes.

El aula, desde esta perspectiva, se convierte en verdadero "taller de aprendizaje" orientado por el docente, donde todos los instrumentos se sabrán emplear en la búsqueda de la verdad; el profesor aporta ciencia y conciencia a favor, no solamente de un aprender a aprender sino más aún, de un aprender a ser.

A partir de esta premisa es fundamental, en nuestra opinión, atender algunas notas que no pueden faltar en un aprendizaje del ser.

PERSONALIZACION: Reconocerse y reconocer al otro como persona es el presupuesto para poder crecer uno mismo y ayudar a otros a crecer como tales; el proceso educativo implica sustantivamente una progresión en la personalización.

Este "proceso de convertirse en persona", como algún autor lo denomina, ha de erigirse en piedra de toque de toda actividad de aprendizaje, sirviendo además de encuadre permanente para las relaciones interpersonales en el aula.

El reconocimiento de cada integrante del curso como un "sí mismo" con características personales propias y distintivas debe surgir desde un principio en la relación profesor-alumno, pues antes de abordar los objetos del conocimiento se hace necesario abordar a los sujetos.

EXPERIENCIA CON SIGNIFICADO: El aprendizaje efectivo requiere una variedad de operaciones intelectuales puestas en juego sobre la experiencia misma.

Nadie aprende -lo sabemos- meramente memorizando o copiando; es menester analizar, comparar, evaluar, sintetizar, elaborar y organizar los datos en totalidades significativas.

La experiencia por la experiencia misma es estéril, pero la experiencia con sentido, los aprendizajes vivenciales y significativos que se van integrando en forma progresiva y orgánica permiten en todos los casos un auténtico crecimiento académico y personal.

PARTICIPACION: La participación en el marco del respeto a toda la persona y a todas las personas sólo puede darse plenamente en una atmósfera democrática. El profesor deberá ser quien con una conducción hábil posibilite la interacción eficaz sin caer en la confusión y el desorden.

Para que el grupo pueda desarrollarse en libertad se tornarán necesarias algunas normas de respeto por las personas, de ordenamiento del trabajo, de asignación de responsabilidades, sin las cuales ningún grupo humano puede desenvolverse.

La seguridad que brinda la atmósfera democrática surge no sólo del juego claro de las normas explícitas sino también del reconocimiento que alumnos y profesores realizan mutuamente del papel y áreas de responsabilidad del otro. Al educador corresponde la función de poner los límites en caso

necesario y de guiar con discreción a los alumnos para que adquieran la capacidad de elegir entre alternativas cada vez más significativas.

Está claro que en este clima de consideración por la persona se incluye la oportunidad de disentir con algunas opiniones expresadas, pero asimismo corresponde a dicho clima que el disenso sea respetuoso y cuidadosamente fundamentado.

RELACION CON LA REALIDAD: No existe aprendizaje significativo si no promueve el crecimiento personal, como hemos señalado. Pero, ¿cómo podría darse un crecimiento personal que no integre a la vez la realidad en la que vive el sujeto?... Su propia realidad interna, la realidad de las cosas, la de sus grupos de referencia, su familia, su comunidad, la humanidad toda, su vida trascendente.

Esta presencia de la realidad determinará a su vez la vigencia de situaciones problemáticas surgidas de ella a las que a partir de la investigación se intentará dar respuesta, así como moverá a la búsqueda de proyección del trabajo áulico hacia la responsabilidad personal y comunitaria.

En ese sentido la Universidad debería ser -cada vez en mayor medida- foco de irradiación, no sólo de aportes teóricos, sino de ejemplos de convivencia y vocación de servicio responsables: más que considerarse un reflejo de la sociedad, operar como beneficiosa levadura de la comunidad en que vive.

La autoconducción: el estudio independiente y el seminario

Señalábamos anteriormente que la conducción de los aprendizajes del estudiante universitario será tarea conjunta de profesores y alumnos.

Efectivamente: la universidad proporciona a sus alumnos una propuesta que se enuncia desde la formulación de los objetivos institucionales, del perfil del egresado, de los planes de estudios, y que se operativizará en su mayor parte por la acción conductora de los profesores acompañada por los esfuerzos autoconductores de los mismos educandos.

El status de estudiante universitario no se alcanza por la mera matriculación en la universidad, ni por la asistencia regular a clases, ni por el cumplimiento formal de las obligaciones académicas. Un estudiante puede ser llamado con propiedad universitario cuando asume la responsabilidad que le compete en la autoconducción de su aprendizaje, orientando sus esfuerzos al logro de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que serán más beneficiosos para su desarrollo como persona y como futuro profesional. En otras palabras, cuando se compromete a encarar con seriedad el estudio independiente que lo instrumentará no sólo para un mejor rendimiento en sus estudios actuales sino también para ser protagonista de un proyecto de educación permanente provechoso.

Esta autosformación para el estudio independiente se enriquece con las orientaciones que de sus profesores recibe el alumno, pero es el mismo estudiante quien debe conducir su perfeccionamiento en las habilidades necesarias para el estudio eficaz.

En este sentido deberá incrementar, ante todo, sus capacidades para la lectura inteligente y organizada, la toma de notas, los hábitos de investigación, la estructuración de la expresión oral y escrita, haciendo de ellas no una mera cuestión de dominio técnico sino un medio para el desarrollo de su pensamiento en la forma más integral posible.

Este trabajo personal tendiente a la formación de hábitos de trabajo intelectual puede ser eficazmente estimulado desde la universidad mediante el seguimiento ejercido por diversos profesores de la carrera, la realización de cursos de orientación sobre esta temática, y la facilitación de consultas a profesores asesores de estudios, consejeros estudiantiles, o la derivación a departamentos específicos.

Otro medio eficaz para la formación del alumno en la autoconducción de sus aprendizajes es el seminario: toda universidad prevé en sus planes de estudio un lugar para la práctica de seminarios referidos a diversas disciplinas o sobre problemáticas interdisciplinarias.

Cabe señalar a este respecto que, si bien en este apartado se tratará del seminario en forma general, deberíamos considerar diferentes niveles de seminarios, desde los de iniciación en la investigación o prosemínarios, hasta los de perfeccionamiento para postgraduados o para investigadores de carrera, en los cuales los objetivos incrementan su monto de exigencia proporcionalmente a la preparación previa que se requiere de los participantes.

El seminario -"semillero"- ha de ser el espacio que integre la investigación y la docencia, haciendo posible la orientación y evaluación permanente tanto del estudio individual como del trabajo de equipo, mediante la práctica de los métodos de investigación, la consulta directa a las fuentes y la confrontación de ideas.

Es por ello importante que las obligaciones académicas rotuladas como Seminarios cumplan con el fin correspondiente, y no sean en cambio dictados como cursos comunes al término de los cuales debe presentarse un trabajo monográfico.

Salta a la vista que el profesor que conduce un seminario habrá de reunir condiciones especiales para esta modalidad de trabajo, tanto en lo que hace a preparación científica como en el dominio de la metodología y en la habilidad para la formación actitudinal.

El protagonismo que el estudiante tiene que asumir en el seminario merece un profesor muy atento en cuanto a la exigencia de rigor científico, pero que también ha de inculcar disciplina en el trabajo, solidaridad

en las relaciones interpersonales, independencia de criterio en un marco de humildad intelectual y compromiso con la promoción de los valores.

Las oportunidades formativas del seminario son por lo mismo evidentes cuando se estructura en base a su objetivo esencial, que no es tanto la profundización de conocimientos en un campo del saber sino más bien que el alumno se interiorice de los métodos de trabajo y consolide actitudes positivas hacia la investigación y la participación responsable.

Se cuenta para ello con todas las ventajas que esta modalidad de aprendizaje facilita en su desarrollo, entre las que destacamos:

Es grupo de aprendizaje. El acento está puesto en el aprendizaje desde la propuesta inicial. Los conocimientos no se proporcionan ya elaborados por el docente: este brinda el encuadre teórico necesario y se ocupa de precisar los instrumentos metodológicos que la investigación requerirá, pero envía a los mismos alumnos a la búsqueda de conocimientos en el contacto directo con las fuentes. Los acompaña, desde luego, brindándoles el apoyo necesario para la adquisición y el desarrollo de las habilidades que los vayan capacitando para investigar por sí solos.

Exige rigor científico en la tarea. La supervisión es permanente. El alumno debe indagar, hipotetizar, confrontar sus métodos y argumentaciones en todo momento. Si bien el trabajo se realiza fundamentalmente en equipos reducidos, hay sesiones plenarias en las que periódicamente cada equipo expone a la discusión general su postura metodológica y sus avances en la investigación, así como el nivel teórico alcanzado.

Se exige periodicidad en la presentación de informes y trabajos que familiarizan al alumno con el uso de la terminología científica y la producción de textos informativos.

Por último, la aprobación del seminario se condiciona por regla general a la presentación de una monografía final, que expondrá el nivel de aprovechamiento personal de las investigaciones realizadas en equipo. La preparación de este trabajo no es así un mero ejercicio de búsqueda bibliográfica, sino que exige la maduración de un pensamiento propio a partir de los aportes personales y grupales, de la discusión plenaria y de los consejos e indicaciones proporcionados por el docente.

Permite diversos niveles de interacción. La implementación de esta modalidad posibilita, en primer término, que el estudiante entre en contacto inmediato con el profesor. Esto se da desde la sesión inicial del seminario, cuando el docente explica las bases sobre las que se desarrollará la tarea, insistiendo sobre la necesidad de la intervención activa de cada alumno. En efecto, el estudiante debe participar con su trabajo y reflexión individual pero además, y no en menor medida, con su aporte responsable a la tarea del

equipo, que recibirá supervisión del profesor con la frecuencia que se estime necesaria.

El diálogo docente-alumnos tiene así la oportunidad de potenciarse al ser realizado con grupos de alrededor de cinco miembros por vez, sin faltar tampoco la posibilidad de realizar frecuentes consultas individuales.

Por su parte la labor en equipo obliga a la participación de todos los integrantes, ya que en el seminario el aporte a la tarea común es condición de permanencia: en él no hay lugar para espectadores pasivos. Esta relación participativa se establece a dos niveles: intraequipo, con la asunción por parte de cada integrante de las funciones de coordinación grupal en forma rotativa; y en grupo plenario, que requerirá de su intervención en la emisión de opiniones, la fundamentación de enfoques teóricos, la presentación de trabajos orales y escritos, la coordinación de discusiones y la redacción de actas de sesión.

No es difícil concluir a partir de estas consideraciones que la práctica del seminario cumple un importante aporte en relación al aprendizaje universitario. Favorece el proyecto educativo del estudiante al proporcionarle variadas oportunidades de progreso en la autoconducción de su aprendizaje. Para el profesor representa una inapreciable instancia de desarrollo científico y pedagógico: científico, porque al conducir el proceso de investigación de sus estudiantes consolida sus propios conocimientos; y pedagógico, porque no hay mejor ejercitación para un maestro que enseñar a aprender.

La conducción y la autoconducción de los aprendizajes son en el seminario dos procesos complementarios, tendiéndose progresivamente al predominio de la autoconducción.

La calidad de los aprendizajes

Finalmente, toda acción humana, todo proceso, todo emprendimiento importante merecen una reflexión centrada en la evaluación de los mismos.

Los aprendizajes universitarios no pueden ser considerados únicamente en cuanto a su cantidad, cayendo en la tentación del enciclopedismo; debe atenderse muy especialmente a la calidad que los mismos revisten. Este nivel de evaluación recae en toda la institución educativa, desde sus niveles directivos hasta los profesores y alumnos encargados de la conducción y autoconducción respectivamente.

La evaluación de la calidad de los aprendizajes responde a la medida en que se encuentran presentes en ellos algunas notas fundamentales.

En primer lugar ¿responden a la integralidad del sujeto?; vale decir, a la consideración del hombre como ser integral, evitando escisiones que no responden a su naturaleza. Pues en la medida en que el hombre es reducido a

una sola de sus dimensiones, o considerado parcialmente en sus rasgos constitutivos la unidad del hombre sufre, y los aprendizajes que se orienten a dividirlo sólo pueden acarrarle extravío y confusión. Por el contrario, los aprendizajes que reafirman la integralidad del ser humano, aunque por razones didácticas tengan que circunscribirse a alguno de sus aspectos, respetarán la unidad esencial que es el punto de partida para el desarrollo y la plenitud de todo hombre.

Otra cuestión a formular: ¿Poseen coherencia?

Es decir, apreciar si permiten ir integrando cada aprendizaje con los precedentes en forma armónica, de manera que se vaya estableciendo entre ellos una red de relaciones cada vez más ricas y significativas.

Por último: ¿Son eficaces?

Aquí nos importa comprobar si los resultados obtenidos corresponden a los propósitos u objetivos que originaron el proceso de aprendizaje. Nótese la importancia de que no sea el docente en soledad, sino también el alumno quienes tengan claros los objetivos perseguidos, a fin de canalizar adecuadamente los esfuerzos comunes y evaluar a cada paso la distancia que media entre los resultados alcanzados y los esperados.

Para concluir la reflexión sobre la calidad de los aprendizajes en el nivel superior nos parece oportuno esbozar un perfil actitudinal al que todos los que habitamos -sea como profesores o como alumnos- las aulas universitarias podemos aspirar en nuestra calidad de incipientes o avezados **aprendices**, ya que tanto estudiantes como docentes, no importa el nivel de sapiencia alcanzado, emprendemos el tránsito universitario sin otra ambición que la de aprender.

La característica que tendremos como prioritaria en este análisis es la **actitud reflexiva**. Es imprescindible para todo universitario **re-flexionar**, **habitarse a "volver sobre las cosas"**, a fin de no caer en el **tecnicismo**, la **superficie** o las **modas intelectuales**.

¿Qué implica esta actitud reflexiva?

En primer término, una **internalidad** de la conducta personal. Vivir **desde sí y no desde afuera**, lo que sería el polo opuesto: la **externalidad**.

Tomando como punto de partida ese **sí mismo**, el que reflexiona se encuentra con la realidad: el mundo externo y el mundo interno, ambos objeto de su reflexión. El estudiante, y más aún el docente universitario, han de ser conscientes de que todo es materia reflexionable, aun aquello que por su naturaleza está más allá de las posibilidades de la razón: no debe por lo tanto cerrarse obstinadamente en opiniones preconcebidas, sino explorar la verdad en sus diversas manifestaciones, aceptando con respeto, aunque no se las comparta y aun cuando se las refute, las opiniones que difieren de la suya; más aún cuando provengan de entendidos en las respectivas especialidades.

Esta reflexión pluridireccional es la que afirma al profesor y al alumno como "universitarios", es decir, como integradores de elementos diversos en una totalidad coherente, en una versión a escala individual de lo que ha de ser la universidad como "unidad en la pluralidad".

Un motivo constante de su reflexión debe ser, claro está, para todo docente la disciplina que enseña; no solamente en sí misma sino también en sus relaciones con otros saberes. El deseo de profundizar en la disciplina, de saber cada vez más acerca de ella, deviene en una actitud consecuente con la reflexión, y permanentemente ligada a ella: **la actitud investigativa.**

No entraremos aquí en disquisiciones acerca del papel de la investigación formal en la universidad: nos referiremos en este caso a la actitud investigativa del profesor universitario que sólo se satisface en la medida en que trabaja en el esclarecimiento de aspectos problemáticos de su ciencia o relacionados con ella.

Esta actitud investigativa debe ser transmitida al alumno por el ejemplo de sus docentes desde el ingreso a la vida universitaria. Procede de la consideración de la realidad como problema, de un preguntarse operativo, no retórico, acerca de los temas nuevos, y ¿por qué no?, acerca también de muchos aspectos que se daban por ya sabidos, ya que "la formulación de un problema es a menudo más importante que su solución", al decir de Einstein, quien ciertamente sabía de investigación.

La investigación abre nuevas perspectivas que enriquecen la experiencia del universitario; pero a la vez, inevitablemente, lo coloca ante la realidad de que hay siempre más preguntas que respuestas, y que aun muchas de estas respuestas son precarias, insuficientes y superables. La realidad, en fin, de que la investigación sólo promete más investigación, y de que aun así -o tal vez por eso mismo- la actitud investigativa se realimenta permanentemente a sí misma.

Esto nos lleva a otra implicancia de la actitud reflexiva: **la humildad intelectual.**

La reflexión sincera descubre los límites del saber: tanto del saber personal del investigador como del alcanzado por la ciencia en su conjunto; la conciencia de los límites vuelve insostenible toda soberbia intelectual. Es la necesaria humildad del que se reconoce imperfecto, incompleto en su saber. **Tener presentes sus límites personales y los de la ciencia hará al profesor cauteloso en el manejo y expresión de sus conocimientos, y le permitirá ayudar al alumno a distinguir lo fundamental y perdurable de lo relativo y accesorio.**

Otra consecuencia directa de la actitud reflexiva es, entonces, la **actitud crítica.**

La crítica integra en un solo proceso dos operaciones confluentes: el

análisis y la valoración. ¿Qué requiere esta práctica al estudiante o al docente universitario?: claridad e independencia de criterio; apertura para apreciar cada fenómeno, opinión o teoría en sus dimensiones y contexto adecuados, con prescindencia de pre-juicios; saber distinguir los juicios de valor fundamentados de los prejuiciosos.

Cuando hablamos de la actitud crítica como una derivación de la actitud reflexiva, estamos significando algo más que una suma de operaciones críticas: incorporamos la "criticidad" como una dirección presente: en el quehacer del docente universitario como la forma de instrumentar una revisión constante de su saber; y en el estudiante, como el medio de combatir tentaciones pseudocientíficas, o la adhesión ingenua a teorías atractivas pero reduccionistas e inconsistentes.

Al hablar de la crítica es de rigor incluir, por supuesto, la autocrítica, que mantiene encendida la necesidad de superación necesaria en el plano personal y en el profesional o académico, y hace al educador más consciente de su misión de servicio.

Por último haremos referencia a un aspecto que está imbricado en las actitudes descriptas precedentemente, presente siempre junto a ellas, pero sin confundirse con las mismas: la actitud creativa.

En el caso del profesor de nivel superior, nunca puede ser este un mero transmisor de contenidos, sino un constante re-elaborador de los mismos. Debe tener, ya lo dijimos, formado un criterio propio, pero a la vez poseer plasticidad e iniciativa para integrar conocimientos y experiencias diversos, para plantear problemas y vías de solución, para cambiar sus estrategias docentes en función de un diagnóstico permanentemente actualizado de sus alumnos.

El estudiante ganará también en la medida en que consiga incrementar su capacidad creativa, en particular en lo referente a la práctica de la síntesis productiva: vale decir, a la reunión de elementos diversos -de conceptos, de hechos, de teorías- en relaciones novedosas y oportunas. Ambos requisitos -la novedad y la oportunidad- son necesarios para una actitud creativa y no solamente el primero, ya que sin oportunidad la novedad puede transformarse en extravagancia.

Es claro, y con esto concluimos, que los cuatro aspectos que hemos discernido en esta reflexión son separables únicamente en orden al análisis. Todos ellos: reflexión, investigación, crítica y creatividad deben integrarse armónicamente, complementarse y estimularse entre sí, para constituirse en el basamento permanente del aprendizaje que la Universidad, según sus principios fundadores, postula y exige.