

CAPÍTULO VI

DISCUSIÓN

Ninguna universidad u otra institución dedicada a la formación profesional en nuestro país prepara, ex profeso, para ejercer la docencia en el nivel superior. Aún en la preparación de docentes para los niveles educativos como la inicial, primaria o secundaria se tiene ese cuidado en formar cuadros de profesionales dotados de teorías pedagógicas y la metodología adecuada para la enseñanza de futuros profesores.

Tanto las facultades de educación como los institutos superiores pedagógicos recurren, para cubrir su plana docente, a los profesionales de esta rama que, luego de haber obtenido el título de Licenciados en educación, se han dedicado a ejercer la enseñanza en escuelas o colegios durante un tiempo, es decir, tras haber acumulado experiencia en la dirección del aprendizaje a niños y adolescentes, más no a jóvenes ni adultos.

Debajo de esta peculiar manera de “forjar” docentes universitarios subyace una concepción hecha cultura: que la docencia en el nivel superior es básicamente transferencia más o menos organizada de un círculo de conocimientos referidos a diversos campos de la actividad humana. Es más, que el joven o el adulto, ya no necesitan del uso de estrategias didácticas especiales para asimilar conocimientos y formarse como profesionales, pues se supone que ya adquirieron las correspondientes

habilidades de lectura comprensiva y técnicas de estudio eficaz en primaria y secundaria. Sucede que, en general, no es así.

Es verdad que la formación de futuros médicos tiene que estar a cargo de médicos que ejercen la profesión y han acumulado sólida experiencia en la práctica, a la vez de mostrar una preocupación constante por estar actualizados en el dominio de su profesión. Lo mismo podemos decir de la formación profesional en otros campos, v. gr. la ingeniería, la biología, la arquitectura, la literatura, la filosofía, la sociología, etc. son estos profesionales quienes juegan un rol protagónico en la formación académica de sus futuros colegas. No puede ser de otro modo.

Sin embargo, no es suficiente - así demuestra la práctica- ser profesional descollante en una rama para ser un docente universitario eficiente en la misma, pues la docencia del nivel superior, a semejanza de la orientada a otros niveles educativos, requiere de un conjunto de conocimientos científicos así como de una metodología ad hoc para ser ejercida con efectividad; la docencia universitaria es mucho más que el arte y/o la técnica de transferir conocimientos y habilidades a jóvenes y adultos supuestamente muy motivados y con alta capacidad de asimilación.

El desarrollo académico de una asignatura cualquiera implica una prolija y cuidadosa planificación de aquello que van a aprender los estudiantes en un período (semestral o anual). Esa planificación (curricular) tiene que partir de un perfil profesional de referencia, a fin de imbricar con racionalidad determinada materia a la estructura de la carrera profesional. Los contenidos tienen que ser racionalmente

seleccionados y dosificados; los medios y materiales concurrentes en el proceso de aprendizaje de cada contenido tienen que ser previstos con alto sentido de pertinencia; los procesos de evaluación tienen que ser también previstos con rigurosa minuciosidad

En suma, desde la programación curricular hasta la evaluación del aprendizaje hay una secuencia de eventos académicos cuya conducción eficiente exige la posesión - por parte del docente universitario - de conocimientos teóricos y destrezas metodológicas que no se adquieren sólo con la rutina de una docencia inspirada. Esta aseveración nuestra queda reforzada por la siguiente cita de la profesora británica Ruth Beard (1974)

“... a pesar de que su habilidad crezca, si está enseñando un plan de estudios que está mal ajustado a las necesidades presentes, sus discípulos permanecerán apáticos; y si utiliza métodos distintos a los medios con que sus discípulos aprenden, ningún aumento de práctica ni uso de ayudas técnicas ayudarán grandemente a su éxito. Por ello, debería estar enterado de los desarrollos modernos y comprender cómo aprenden los estudiantes para adoptar de acuerdo con ello su programa y sus métodos de enseñanza”.

La profesionalidad en la docencia universitaria es ahora una necesidad que debe ser satisfecha en concordancia con las crecientes exigencias del progreso de la ciencia y la tecnología a nivel mundial. En ausencia de esa profesionalidad, que en la práctica exige al docente universitario tener suficientes conocimientos de la teoría y la tecnología educativas, la docencia del nivel superior resulta ser una rutinaria transferencia de conocimientos y técnicas a los estudiantes, como bien asevera José Venturelli (1997):

“La formación profesional ha seguido, desgraciadamente, un proceso que ha ido de simplemente aumentar las cantidades de contenidos sin identificar mejoras y más eficientes formas de hacerlo. La metodología de aprendizaje de los adultos... no es considerado en el grueso de los planes educacionales universitarios. Eso hace la educación inflexible, irrelevante, poco estimulante y, peor que todo, altamente ineficiente.”

La constatación de este hecho, en la praxis universitaria de nuestro medio, fue un gran desafío al que había que responder. La creación de la “Maestría en Educación con mención en Docencia del Nivel Superior”, hace apenas una década, es una experiencia primera de la UNMSM que se perfila como una solución al problema en cuestión. En los años mencionados hay iniciativas de otras universidades en esta dirección, como la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad San Martín de Porres.

En este espacio de reflexión activa acerca de la docencia universitaria, los estudios de post grado vienen abriendo campos temáticos de gran interés teórico y práctico, tal como la discusión sobre las teorías del aprendizaje y los paradigmas pedagógicos, Mendo Romero (1998). Es importante, en esta tesis, tomar parte en la discusión sobre lo que es el aprendizaje y qué posición tomamos al respecto.

Desarrollar el concepto de aprendizaje a través de un intento de aproximación a la objetividad es una tarea que aquí asumimos por ser la piedra angular de la temática que aborda la tesis. No hay consenso intersubjetivo en el intento de los autores por dar una definición previa de aprendizaje, si acaso existe tal precisión.

Los diversos intentos por definir un proceso tan complejo corresponden a los autores que, por su parte, son defensores de una corriente psicológica que se ha constituido con pretensiones de dar cuenta exhaustiva acerca de la conducta humana. Las definiciones se han intentado por proceso deductivo, a partir de una concepción ya constituida. Quizás valga la pena intentar una aproximación a través de un proceso inverso: la inducción. Volveremos a tomar, más adelante, el hilo conductor de esta idea. Por ahora, sea pertinente repasar rápidamente los conceptos de aprendizaje sustentados por las corrientes psicológicas más importantes.

Para el conductismo el aprendizaje equivale a la adquisición de respuestas. Aprender consiste en “registrar mecánicamente los mensajes informativos” en el almacén sensorial, cuyas impresiones caracterizan la base de todo conocimiento. El aprendizaje se produce en la relación estímulo-respuesta (E-R). El contenido del aprendizaje (lo que el alumno aprende) es un conjunto de respuestas, al margen de la naturaleza del conocimiento que se tiene que aprender, sin implicación orgánica, sin nexo de continuidad con los conocimientos ya aprendidos. Si esto es así, la educación es básicamente instrucción. De esto se desprende una consecuencia de implicación educativa, Beltrán (1993):

“... si lo que se aprende son respuestas y la ejecución de esas respuestas depende directamente de la instrucción, el sujeto adoptará una actitud puramente pasiva y se dedicará a la tarea mecánica de acumular materiales informativos en forma de respuestas, para lo cual no se precisa la intervención de los procesos mentales superiores del sujeto”.

La concepción conductista del aprendizaje pasa por alto al conjunto de procesos mentales que se operan mientras el sujeto aprende.

El cognitivismo es otro enfoque del aprendizaje que caracteriza a éste en una doble vertiente: como la adquisición de conocimiento y como construcción de significado, adquiriendo preponderancia esto último, que, en su aplicación educativa implica un rol preponderantemente activo del alumno. El estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye utilizando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje.

Actualmente, un nivel más elevado del enfoque cognitivista se plasma en el gran movimiento científico-filosófico denominado *constructivismo*, de aplicación directa al campo educacional y, como tal, comprende un enfoque peculiar sobre el aprendizaje, privilegiando el estudio de los procesos mismos que ocurren en el hecho dinámico de aprender. Para este enfoque el aprendizaje es un proceso constructivo que, partiendo de estructuras cognitivas previamente existentes en el individuo incorpora nuevas experiencias de carácter significativo, configurando así una concatenación creciente de elementos culturales que se incorporan en la conducta.

“el argumento central del constructivismo es la existencia de una estructura cognitiva previa en los individuos, a partir de ella se perciben y procesan las experiencias. Los individuos poseen preconceptos sobre el mundo y las cosas, tomadas como base, el profesor planea cambios conceptuales...”

Alarcón, 1998.

La implicación educativa de este enfoque nos remite a una consecuencia práctica observable; el alumno es el principal actor en la adquisición de sus propios conocimientos;

“es el primer sujeto cognoscente que descubre y construye su propio conocimiento” Alarcon, 1998.

Pero este complejo proceso que es el aprendizaje es un hecho psicológico de naturaleza cultural y social que se concreta diariamente y a cada instante de la vida del individuo en el transcurso de la praxis social en sus múltiples manifestaciones concretas: en la producción de bienes que la sociedad necesita, en la interacción con otros individuos, en la investigación científica, en la creación estética y, por supuesto, en la educación.

En las sociedades modernas la educación es una forma muy especial de praxis social en que el *aprendizaje* es el proceso medular en torno al cual se estructura un cúmulo de actividades académicas, se organizan las personas involucradas en él, concurren diversos recursos, se planifica y gestiona la socialización de conocimientos, técnicas y valores. A través de la actividad educativa se socializa la cultura en forma altamente estructurada.

La educación universitaria tiene un propósito central: la formación profesional con espíritu científico y eficiencia tecnológica. Esto implica un nivel elevado de estructuración de la actividad académica, desde la programación curricular hasta la evaluación del aprendizaje.

En la fase inicial de programación curricular, ocupa un lugar prominente la propuesta de un conjunto orgánico de objetivos de aprendizaje, cuyo logro en un período determinado se concretará en el desarrollo de cierto número de competencias que se consideran estructuralmente necesarias para la formación profesional. El análisis de tales objetivos de aprendizaje referentes a un conjunto de asignaturas es de

vital importancia para determinar la calidad de aprendizajes que se concretarán mediante las experiencias que se ejecuten.

Se trata de los objetivos de aprendizaje del dominio cognoscitivo, examinados a la luz de la teoría de Benjamin Bloom, es decir, considerándolos en un escalonamiento ascendente que configura una estructura dinámica de seis niveles, desde los más elementales y familiares hasta los más complejos de alto nivel de abstracción.

El análisis del material de estudio recopilado en diferentes universidades, referente a la carrera profesional de Obstetricia, ha permitido determinar frecuencias de los objetivos de aprendizaje cognitivo clasificados en seis niveles, tal como quedan expuestos en las tablas y gráficas del Capítulo correspondiente a resultados. Los objetivos formulados en los sílabos revelan una frecuencia estadística comparativamente alta de los que corresponden a los niveles inferiores (conocimiento, comprensión y aplicación), hecho que pone de relieve el énfasis puesto en las operaciones intelectuales directamente relacionadas con la acumulación de información y su manejo inmediato, relegando a un segundo plano a los que favorecen el desarrollo de la creatividad y la actividad científica, las cuales exigen una alta destreza en el manejo de las técnicas de análisis y síntesis.

Bloom (1977: 119-120) señala que las capacidades exigidas por la función de análisis, por ejemplo, están situadas en un nivel más alto que las requeridas por la comprensión y la aplicación, pues

“...En la comprensión se subraya la captación del significado e intención del material. En la aplicación se trata de recordar y traer a colación las generalizaciones o principios apropiados a los materiales dados. El análisis subraya el fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la

determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y comprender de qué manera están organizadas...”.

El desarrollo de los objetivos relacionados con este nivel cognitivo implica: el análisis de los elementos que constituyen un objeto real o ideal, el análisis de las relaciones entre estos elementos (tanto desde la perspectiva estática como dinámica), el análisis de los principios de organización, etc.

La actividad científica exige el desarrollo de habilidades y capacidades en el alumno que le permitan reconocer y diferenciar los supuestos explícitos e implícitos en una proposición o una teoría; o establecer la diferencia entre los hechos y las hipótesis; o diferenciar las afirmaciones de hecho y las de carácter normativo; o distinguir una conclusión de los datos que la sustentan.

El nivel correspondiente a la *síntesis* exige el desarrollo de habilidades y capacidades combinatorias de diversos elementos –materiales o inmateriales– conducentes a generar una nueva interpretación de los hechos, las teorías, las creencias, etc., o una organización original que haga surgir nuevas estructuras materiales como un ingenio mecánico capaz de realizar funciones de utilidad social, o nuevas teorías que permitan explicar de manera más objetiva los hechos insuficientemente conocidos.

“...En la síntesis, además, el estudiante debe manejar elementos provenientes de fuentes diversas y resumidas en una estructura o esquema que antes no aparecía de manera clara. Sus esfuerzos deberían redituarse un producto: algo que pueda observarse mediante uno o más de los sentidos y que con toda evidencia sea más que la suma de los materiales con que se comenzó a trabajar. Puede esperarse que un problema cuya solución se clasifique primordialmente como tarea de síntesis, también exija en alguna medida todas las otras categorías previas” Bloom (1977:132)

La evaluación es el nivel más alto de la dimensión cognoscitiva en la taxonomía de Bloom. Su formulación en la programación curricular –como objetivo de aprendizaje- implica el desarrollo de habilidades y capacidades en el estudiante de manera que éste pueda emitir juicios acerca del valor de las ideas, opiniones, obras, soluciones, métodos, materiales, en base a criterios objetivamente válidos, o, según determinado propósito. La posesión de esta competencia por parte del estudiante implica que éste tiene dominio en el manejo de los niveles precedentes: conocimiento comprensión aplicación, análisis y síntesis.

Si bien la evaluación constituye el punto culminante, el pináculo de los niveles del dominio cognoscitivo, es inevitable que entre en contacto con el dominio afectivo en tanto que su producto final es un juicio de valor, rozando así el dominio de lo axiológico y el mundo subjetivo. Sin embargo, en tanto que la manifestación más alta del dominio cognoscitivo, la evaluación exige que el juicio valorativo que emita el estudiante tenga un sustento racional consistente, susceptible de verificación con los procedimientos propios del método científico.

El presente estudio ha permitido conocer que en las especificaciones curriculares de un conjunto de asignaturas de especialidad de la carrera profesional de Obstetricia, impartida en las Escuelas Académico-Profesionales de esta carrera en las universidades del país , predominan los objetivos de aprendizaje de nivel básico, los cuales privilegian el desarrollo de capacidades y habilidades para el acopio de información, la comprensión de textos y manejar así como la aplicación de conocimientos a situaciones - problema. Sin embargo, no da énfasis al desarrollo de los niveles superiores que, precisamente, tienen

más estrecha relación con la formación de competencias propias de la actividad científica, como son el análisis, la síntesis y la evaluación.

Los resultados de la presente tesis, en lo referente a los niveles de aprendizaje implícitos en las pruebas escritas de evaluación analizadas, arrojan mayor preponderancia comparativa de las preguntas relacionadas con los niveles cognoscitivos del grupo básico frente a los de nivel superior. Este hecho pone en evidencia que, en la práctica, el docente muestra una inclinación marcada a poner énfasis al desarrollo de los niveles básicos del dominio cognoscitivo. La tendencia observada en las pruebas de evaluación indica lo que verdaderamente privilegia el docente a la hora de ejecutar la programación curricular, es decir, cuando dirige el proceso en cada experiencia de aprendizaje, ya sea en el aula, el laboratorio en el centro de prácticas profesionales. Se evalúa lo que se enseña.

La forma cómo el profesor pretende medir el aprendizaje del alumno se expresa en las pruebas de evaluación que aplica, pues:

“Evaluar los aprendizajes de los alumnos equivale a precisar hasta qué punto han desarrollado y/o aprendido determinadas habilidades o competencias como consecuencia de la enseñanza recibida” Ugarriza Chávez (1998:64)

Habría una incoherencia si el docente intentara evaluar aquello a cuyo desarrollo no ha contribuido en el proceso mismo en que ha sido conductor o facilitador de las experiencias de aprendizaje. Si procurara, medir competencias que él no ha estimulado y habilidades a cuyo desarrollo no ha encaminado las experiencias de aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje es un proceso de observación metódica cuyo objeto es el aprendizaje que se ha producido –o que no se ha producido- en el alumno

al cabo de un período en que ha participado de una secuencia de eventos académicos propiciatorios de aquel resultado conductual. Es el momento en que se produce un reencuentro final con los objetivos de donde ha partido, cuando éstos fueron propuestos como resultados hipotéticos, como brújulas que marcaban la trayectoria hasta un punto de llegada. La evaluación permite constatar al docente, y, por supuesto, ha de saberlo el alumno, de si esa trayectoria ha sido recorrida en línea continua, en línea entrecortada o caóticamente fragmentada.

Si los resultados de la evaluación revelan que la trayectoria recorrida por el alumno es un continuum uniforme, entonces el docente podría asumir que ha logrado un dominio completo de la materia (objeto de la evaluación); en tanto que, si es segmentada y con aristas, entonces hay aciertos y desaciertos en el repertorio del alumno, y, hay una fragmentación caótica de la línea del puntaje, entonces los objetivos de aprendizaje no habrían sido logrados en la medida esperada.

Todo esto podría parecer una observación armónica de un objeto de estudio en el supuesto de que hay una relación racionalmente óptima entre un conjunto de objetivos coherentemente formulados, una estrategia de aprendizaje eficaz en el proceso de conducción de las experiencias de aprendizaje, la concurrencia en este proceso de medios y materiales con estricta adecuación a los factores mencionados y un proceso de evaluación altamente estructurado. Pero, si no se dan estos elementos, entonces la evaluación sería una tosca herramienta que no permitiría dar cuenta de un proceso tan complejo y útil como es el aprendizaje.

En el material empleado en la presente investigación, se observa que no hay estrictamente una relación coherente entre los dos momentos cruciales del proceso educativo que ocurre entre los estudiantes de Obstetricia. Los dos momentos cruciales

y extremos, el de la propuesta de un cuerpo de objetivos de aprendizaje que señala puntos referenciales –pero precisos- de llegada en la conducta del alumno, y el de la observación metódica y acuciosa orientada a constatar en qué medida hubo acierto o aproximación a la meta, hay un cúmulo enorme de eventos significativos que escapan al control. Sólo se mide los resultados con las pruebas escritas de evaluación, pasando por alto los procesos diversos, múltiples, variados..., tan diversos como los sujetos que aprenden.

Nuestro material de estudio revela que los docentes de las asignaturas y de las universidades de la muestra se apartan ligeramente, a la hora de evaluar, de los objetivos inicialmente propuestos; hay una desproporción entre los niveles de aprendizaje cognoscitivo propuestos en la programación y esos niveles implícitos en las pruebas de evaluación examinadas en este estudio. Según el cuadro resumen que se presenta a continuación, se puede apreciar que la proporción de objetivos identificados con el nivel básico de aprendizaje (conocimiento, comprensión y aplicación) es ligeramente inferior en la fase de programación respecto del correspondiente en la fase de evaluación. Los objetivos comprendidos en el nivel superior representan el 38.6% en la fase de programación, mientras que en la fase de evaluación ese porcentaje desciende al 35.8.

¿Se puede inferir de esto que hay una tendencia natural a recurrir a procedimientos más simples llegado al momento de observar las complejidades del objeto evaluado? Sucede que es comparativamente más fácil medir logros de aprendizaje referidos a los conocimientos acumulados que a los procesos propios de la síntesis. La herramienta pasa a medir o establecer resultados en la acumulación de datos en la memoria del alumno es comparativamente rudimentaria frente al

instrumento que se estructura para medir o establecer logros en el aprendizaje correspondiente al nivel de síntesis. Esto parece obvio.

De acuerdo con esto se puede hacer la siguiente aseveración: cuanto más elemental es el nivel de aprendizaje que se evalúe tanto más simple será el instrumento que se utilice para medir u observar, y, cuanto más elevado y complejo es el nivel que se evalúe, tanto más estructurado será el instrumento que se utilice para medir u observar con cierto grado de objetividad.