
Aspectos interactivos de proceso docente

J. L. González de Rivera, y A. L. Monterrey Yanes

Psiquis, 1988; 9: 171-174

Resumen

Cualquiera que sea la materia, el proceso docente requiere el establecimiento de una comunicación interactiva, con características peculiares. Los principios básicos de docencia regulan factores relativos al maestro, al estudiante, a la relación entre ambos y al entorno metarrelacional.

La observación de estos principios mantiene la estructura formal del proceso docente, y asegura la trasmisión eficaz de su contenido.

Abstract

The teaching-learning process requires of an interactive communication process, with definite characteristics. The basic teaching principles define factors related to the teacher, the student, the relation and the metarelation.

The observance of those basic principles ensures the efficient operation of the teaching process.

Principios generales de docencia

Aprender es una actividad natural de los seres humanos, no sólo necesaria sino inevitable. Se aprende de la experiencia, del estudio y del ejemplo. La docencia es una actividad complementaria, quizá también natural, pero ciertamente no necesaria y como más de un estudiante puede fácilmente demostrar, perfectamente evitable.

La verdadera docencia empieza por aceptar y estimular la necesidad natural por el conocimiento y la iniciativa personal del estudiante, elementos que se descuidan, y en ocasiones hasta se condenan, en sistemas más preocupados por el control y la disciplina que por el desarrollo del estudiante y el progreso del conocimiento.

La docencia puede definirse por su naturaleza, por su intención y por sus efectos. Toda docencia reposa en una serie de principios básicos, que pueden observarse con mayor o menor claridad en cualquier nivel, sea cual sea el grado o tipo de conocimiento de que se trate.

En primer lugar, en cuanto a su naturaleza, cabe decir que la docencia no es un concepto abstracto, sino una realidad práctica, una actividad concreta, que sólo existe mientras se ejerce. No se puede ser docente a secas, sino docente de algo a alguien. Docencia es algo más que enseñar, demostrar o saber, aunque contiene todos esos elementos.

Siguiendo los conceptos de Freire (1976), pode-

mos decir que el carácter definitorio de la función docente viene dado por su aspecto transaccional, esto es, por su capacidad para crear interacciones complementarias entre al menos dos personas, en el curso de las cuales se satisface la intención por la cual fueron establecidas.

La intención del proceso docente es la transmisión de conocimientos, habilidades y actitudes de una persona, el maestro, a otra, el discípulo. Obviamente, la posesión de esos elementos por el primero, y el deseo de adquirirlos por el segundo, son dos requisitos previos esenciales. Menos obviamente, también es preciso que ambos sean capaces de participar en el proceso interactivo complementario que constituye la esencia misma de toda docencia.

Finalmente, la docencia tiene como su efecto idóneo característico una modificación del alumno, que adquiere nuevas pautas de pensamiento y conducta, y desarrolla aquellos de sus rasgos naturales que son favorables para la aplicación de la materia aprendida, inhibiendo los que la perjudican.

En pocos campos es tan evidente este factor como en el de la Medicina, donde no solamente se aprende una profesión, una ciencia y un arte, sino toda una manera de ver la vida y de estar en ella.

Si examinamos detalladamente los principios indicados, podemos aislar elementos, todos ellos necesarios para la instauración de un programa docente:

a) Posesión de determinados conocimientos, habilidades y actitudes por parte del maestro.

Este principio parece el más evidente de todos, y quizá él que más peso recibe a la hora de valorar un proceso docente. Alguien tiene que saber, y saber bien la materia que se trata de transmitir, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos. La actitud del maestro debe ser una de realización gozosa de los principios que predica, que han de presentarse al alumno claramente enraizados en su conducta.

Sin embargo, la mayor importancia de este punto está en el hecho de que no es el único. Dicho de otro modo, el mayor sabio puede resultar inútil como docente si le falta la habilidad de transmitir sus conocimientos, si no es positiva su actitud hacia el ejercicio docente, y si sólo posee conocimientos específicos de su materia, pero no de docencia.

Inversamente, un profesor limitado en sus conocimientos puede resultar excelente a la hora de impartirlos. La claridad didáctica, la actitud positiva hacia la materia que se imparte, y sobre todo, el don de avivar la curiosidad y el amor del alumno hacia la materia en cuestión son en ocasiones más

efectivos que la enumeración seca de sus contenidos.

b) Deseo de adquirir esos conocimientos, habilidades y actitudes por parte del alumno.

Parece absurdo que alguien pueda involucrarse voluntariamente en el polo discente sin una clara motivación positiva hacia la adquisición de lo que el docente ofrece. Sin embargo, este fallo esencial se encuentra con harta frecuencia, bien por desconocimiento o por obediencia a motivaciones espúreas. Todo docente que se precie procurará, cuando las circunstancias se lo permiten, establecer una selección previa de sus candidatos, en aras de evitar a todos frustraciones inútiles. Por otra parte, es preciso admitir que todo deseo es por naturaleza fluctuante. Encender o avivar llamas ténues es un dón que poseen los buenos maestros, mientras que los malos apartan alumnos excelentes de terrenos en los que podrían sobresalir.

c) Establecimiento de una relación entre maestro y alumno.

Para que el proceso docente se inicie, ambos polos deben estar en contacto. Dejando aparte los casos de enseñanza a distancia, este principio establece la necesidad de una coincidencia temporoespacial, y de una coincidencia emocional.

Cierto es que se puede establecer una relación docente con un desconocido, a través de sus escritos. De hecho, la orientación de lecturas y la guía hacia los maestros del pasado es una función importante en muchos tipos de docencia. Sin embargo, este es un fenómeno especial, que requiere extensa experiencia previa con maestros personales.

La coincidencia temporoespacial implica la existencia de un espacio en el que profesor y alumno puedan reunirse de manera sistemática para desarrollar sus funciones interactivas respectivas. La construcción de escuelas, universidades y centros de saber en general responde a este principio, que exige asimismo la dotación de esos centros con los elementos que permitan al docente la expresión de sus habilidades, y al alumno la práctica supervisada de las mismas.

La coincidencia emocional se refiere al establecimiento de una relación personal positiva, no necesariamente de amistad, pero de la que no están ausentes elementos de afecto. Los profesores y los alumnos que, de entrada "se caen bien" tienen ya un paso dado hacia la realización de sus objetivos.

Siguiendo los conceptos de Lain (1969) sobre tipos de relación, parece que la transaccional, puro y simple intercambio utilitario, resultará insuficien-

te. La diádica, propia de la amistad o del amor, no sólo parece no necesaria, sino que, según como se tome, puede resultar contraproducente. La relación cuasi-diádica, en la que se combinan un afecto positivo con la capacidad objetiva de evaluar y corregir, es, sin duda, la acertada.

Por otra parte, como en toda relación en la que un miembro influye deliberadamente en el desarrollo del otro, la relación docente será tanto más beneficiosa según el grado en que el maestro posea una motivación creativa (G. De Rivera, 1983, "Psicoterapias y Psicoterapeutas"), esto es, la capacidad de derivar satisfacción a través de la inducción de progreso y cambios positivos en otra persona.

d) Mantenimiento de un proceso interactivo de comunicación.

Este principio requiere una peculiar capacidad de continuidad en el esfuerzo, tanto por parte del alumno como, sobre todo, por parte del maestro. La mera existencia de una relación emocional positiva no asegura en absoluto este proceso, si bien, como hemos dicho, facilita su inicial instauración.

La comunicación entre maestro y su alumno sigue, en principio, las mismas leyes básicas que todo proceso de comunicación. (Anderson, 1976). Los mensajes procedentes de uno de ellos son recibidos y asimilados por el otro, que a su vez responde confirmando la recepción y asimilación del mensaje inicial.

En el caso concreto que nos ocupa, el mensaje inicial es la enseñanza que se pretende impartir, la asimilación es la reproducción de esa enseñanza en las estructuras cognitivas del alumno, y el mensaje de confirmación, cualquier actividad de éste que permita al maestro constatar que la deseada reproducción de su conocimiento ha tenido lugar. Lo interactivo del proceso viene dado por la subsecuente respuesta del maestro, que continua su docencia apoyándose en su percepción del estado de aprendizaje del alumno.

En líneas generales, está claro que el mantenimiento de este proceso interactivo requiere expresividad y constancia de atención por parte del alumno, y por parte del maestro una sensibilidad particular a los mensajes de confirmación, raramente explícitos, y en ocasiones engañosos. Analizando de manera específica cada elemento de la comunicación docente, podremos evaluar en todo momento la idoneidad de su estado, e introducir las modificaciones oportunas en el punto preciso.

El fragmento de enseñanza que se trata de impartir es el principio de los elementos de la comunicación docente, y, puesto que su finalidad es la

de ser recibido y asimilado por el alumno, está claro que ha de estar formulado en términos que satisfagan este objetivo.

La recepción depende de lo que podríamos denominar las características físicas del mensaje, esto es, que sea audible, legible o de otra manera susceptible de ser incorporado a través de los sentidos, así como que los símbolos que lo expresan sean accesibles al alumno. (Fu, 1974). El empleo de términos desconocidos, esotéricos, o rebuscados va en contra de la recepción global del mensaje, y el maestro deberá por ello asegurarse de que el alumno conoce el valor semántico de cada una de las palabras, diagramas u otros instrumentos que utilice para transmitir su conocimiento.

La asimilación se compone de comprensión, retención, y elaboración. La comprensión requiere no solamente que cada uno de los términos tengan un significado conocido, (como ya hemos dicho), sino que además estén organizados de manera coherente, constituyendo así una unidad dotada de significado global. Como cada mensaje docente no es sino un fragmento de la docencia total, es también necesario que guarde coherencia con todos los mensajes anteriores, y que sea susceptible de ser continuado y complementado por los posteriores.

La retención de lo aprendido es función de la memoria del alumno, y presupone su construcción de un duplicado mental del conocimiento que hasta ese momento era solamente posesión del maestro. La integración de lo retenido con el resto de sus experiencias y conocimientos es la elaboración, que marca la diferencia entre la memorización simple de un contenido extraño y la verdadera formación intelectual.

Si la secuencia de mensajes docentes está debidamente escalonada, esto es, si cada unidad de conocimiento se apoya ostensiblemente en la anterior y sirve de base a la siguiente, el aprendizaje formativo progresa fácilmente, acompañado de una sensación gratificadora tanto en el que enseña como en el que aprende. Este carácter secuencial de transmisión de conocimientos forma la matriz básica de la comunicación docente, creando un hilo lógico y un sentido de propósito que son indispensables para su desarrollo. Cuando este aspecto falla, por muy bien construida que esté cada formulación docente individual, maestro y alumno se sienten frustrados y desalentados, pierden interés el uno en el otro, y la relación docente sufre en consecuencia.

El punto final de la asimilación es la elaboración o adaptación de lo enseñado a la propia experiencia personal del alumno. En lo inmediato, esta experiencia está constituida por el mensaje o mensajes docentes precedentes, de ahí la importancia

de que cada uno de ellos haya sido perfectamente integrado antes de proseguir con el siguiente. En lo global, la elaboración de los nuevos conocimientos requiere un bagaje de experiencias previas sobre las que apoyarse. En cierta forma, se puede decir que todo nuevo conocimiento no es sino el desarrollo de algo que ya se sabía, aunque fuera de manera embrionaria.

Operando en sentido inverso, el maestro debe intentar enlazar sus enseñanzas con experiencias más básicas del alumno, de ahí la utilidad de ejemplos y referencias a similitudes con las evidencias más concretas de la vida ordinaria.

En resumen, el proceso de comunicación docente se inicia con un mensaje comprensible, tanto globalmente como en cada uno de sus términos, que es reproducido, retenido y adaptado por el alumno conforme a su propia experiencia. Las señales de comprensión, o mensaje confirmatorio, continúan el proceso, indicando al maestro la oportunidad de un nuevo mensaje docente. Debidamente mantenido, este proceso induce un mutuo sentimiento de afecto entre ambos, satisfacción con el ejercicio de sus funciones respectivas y actitudes positivas hacia el progreso del conocimiento.

e) Marco metarrelacional común.

Ni el docente, ni su alumno existen en vacío social. Ambos son miembros de una comunidad en la que, forzosamente, su actividad debe integrarse. La docencia ejercida en “torres de marfil”, sin contacto con el mundo externo, por muy gratificante que pueda resultar, adolece de un grave defecto básico, puesto que dicotomiza al alumno de un sector relevante de su realidad. El marco común que trasciende la relación docente estricta es lo que da sentido final a todo el proceso, justifica la inversión de energías en el mismo, y favorece la aplicación real de lo aprendido.

Cierto es que existen varios niveles metarrelacionales, que van desde lo concreto, como es la realización práctica de la tarea aprendida, a lo abstracto, como es la afiliación a principios filosóficos

generales. Pero en todos ellos rige el principio de que la relación docente debe trascenderse a sí misma y servir de base a nuevas posibilidades de acción sobre la realidad. El alumno, por el hecho de seguir hasta el final el proceso que se le propone, adquiere una nueva identidad, sea como artesano, artista, profesional o filósofo, y debe estar preparado para aceptar las funciones que la sociedad espera de esos grupos.

Como puntos complementarios, cuando un proceso docente se lleva a la práctica, es necesario dotarle de mecanismos que permitan monitorizar su calidad y valorar sus efectos, o lo que es lo mismo, medir sus resultados.

La monitorización de calidad requiere una formulación específica concreta de cada uno de los principios básicos de docencia, tal como deben aplicarse a la materia docente en cuestión. La valoración de resultados, por su parte, necesita de un patrón de medida y de unos instrumentos de medida. El patrón de medida está constituido por los objetivos docentes, esto es, por la decisión previa de lo que se pretende conseguir, formulada a manera de criterios objetivables. Los instrumentos de medida son procedimientos de comparación entre este patrón idóneo y los resultados reales obtenidos.

En resumen, la docencia puede definirse como un proceso relacional interactivo de transmisión de conocimientos, habilidades y actividades, mantenido de manera deliberada por el docente con un fin concreto, y que resulta en modificaciones mensurables en el alumno.

Bibliografía

- ANDERSON, J. R.: *Lenguaje, memory and thought*. Eribaum, London, 1976.
- FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires, 1970.
- FU, K. S.: *Syntactic methods in pattern recognition*. Academic Press, N.Y., 1974.
- GONZALEZ DE RIVERA, J. L.: *Psicoterapia y Psicoterapeutas*, *Psiquis*, 3: 112-115, 1982.
- LAIN ENTRALGO, P.: *Le medicin et son malade*. Hachette, París, 1969.