

Michel Fiol
Marcel Planellas
Carolina Serrano
Kristine De Valck

Con la colaboración de Gilles Amado

La inteligencia situacional en la formación de adultos

**Analizando situaciones
de aprendizaje
para formadores en
ciencias sociales**





La colección Educación Universitaria contribuye a la difusión de experiencias significativas y buenas prácticas de innovación y mejora docente en el ámbito de la educación superior, y a intentar dar respuestas adecuadas a los retos que plantean tanto las actuales tendencias sobre el proceso de docencia-aprendizaje, como la construcción de nuevos espacios para la educación superior.

Compuesta por libros de alta divulgación sobre temas de enseñanza y aprendizaje universitarios, va dirigida especialmente a los profesores universitarios y futuros docentes en fase de formación; también a los responsables de la gestión universitaria, al alumnado de estudios superiores y a todas las personas que se interesan por el mundo de la docencia en la universidad.

En la serie «Educación superior comparada e internacional», de orientación diferenciada y propia, se publican obras que presentan los resultados de destacadas investigaciones internacionales sobre temas relacionados con la educación superior desde una perspectiva comparada.

Esta colección también presenta ediciones digitales de todos los libros y, además, de aquellos documentos que, por su naturaleza o por la extensión y amplitud de sus planteamientos, exceden las posibilidades de ediciones en formatos tradicionales.

La inteligencia situacional en la formación de adultos

Analizando situaciones de aprendizaje
para formadores en ciencias sociales



CONSEJO EDITORIAL IDP/ICE, UB-OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (jefa de la Sección Universidad, IDP/ICE, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Coordinadora

Anna Forés Miravalles (IDP/ICE, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro)

Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, Universidad de Barcelona)

Carmen Ferrándiz García (Facultad de Psicología, Universidad de Murcia)

Mercè Gracenea Zugarramurdi (Facultad de Farmacia y Ciencias Alimentación, Universidad de Barcelona)

Virginia Larraz Rada (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Andorra)

Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, Universidad de Barcelona)

Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares)

Joan Carles Ondategui Parra (Facultad de Óptica y Optometría, Universidad Politécnica de Cataluña)

Jordi Ortín Rull (Facultad de Física, Universidad de Barcelona)

Mireia Ribera Turró (Facultad de Matemáticas e Informática, Universidad de Barcelona)

Alicia Rodríguez Álvarez (Facultad de Filología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Gerona)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (IDP/ICE, Universidad de Barcelona), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/Normas_presenta.pdf

Revisores:

https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs//Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad:

<https://www.ub.edu/idp/web/sites/default/files/docs/criterios.pdf>

**Michel Fiol
Marcel Planellas
Carolina Serrano
Kristine de Valck**

Con la colaboración de Gilles Amado

La inteligencia situacional en la formación de adultos

**Analizando situaciones de
aprendizaje para formadores
en ciencias sociales**

OCTAEDRO - IDP/ICE, UB

Colección Educación universitaria

Título: *La inteligencia situacional en la formación de adultos. Analizando situaciones de aprendizaje para formadores en ciencias sociales*

Primera edición: febrero de 2024

© Michel Fiol, Marcel Planellas, Carolina Serrano, Kristine de Valk

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Desenvolupament Professional (IDP/ICE)
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75
ice@ub.edu



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-19900-58-6

ISBN (PDF): 978-84-19900-66-1

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

SUMARIO

Introducción	9
1. La inteligencia situacional en el aula	15
2. Veinte propuestas pedagógicas	29
3. El enfoque tecnopedagógico	41
4. El enfoque psicopedagógico en su componente comportamental	91
5. Perspectivas clínicas de la relación pedagógica	127
6. El enfoque sociopedagógico	149
7. Una visión integrada de los tres enfoques	179
8. La inteligencia situacional en línea	223
Conclusión	255
Bibliografía	259
Índice	263

INTRODUCCIÓN

Este libro se dirige a los profesores de ciencias sociales que ejercen la docencia en instituciones de enseñanza superior –administración de empresas, economía, derecho, sociología, psicología, filosofía, teología, etc.– y en diferentes programas –licenciatura, másteres, especializaciones, MBA, EMBA, doctorado, formación continua–. Por lo tanto, se trata de la pedagogía de adultos en situaciones de formación de estudiantes o de desarrollo de directivos. En las disciplinas de ciencias sociales, donde los fundamentos del conocimiento son evolutivos y contingentes, el proceso de aprendizaje-enseñanza es siempre muy complejo, entrando en juego varios enfoques.

En primer lugar, la tecnopedagogía, que sitúa la problemática del aprendizaje en el centro de este proceso. En consecuencia, se interesa por las diferentes etapas del desarrollo y de la realización de un programa, de un curso o de una sesión –propósito, estructuración, ejecución y evaluación–, pero también por la estrategia escogida, los guiones de intervención posibles, los métodos, las técnicas y los soportes seleccionados al servicio de un aprendizaje predefinido. A continuación, la psicopedagogía, que ayuda a comprender los papeles respectivos de los actores implicados en el proceso (principalmente los profesores, los estudiantes individuales y los subgrupos de estudiantes), así como todas las problemáticas de interacción entre ellos. En este libro, el enfoque psicopedagógico se aprecia en sus dos componentes: el comportamental y el clínico. Por último,

la sociopedagogía, definida como la comprensión y el impacto de las dimensiones contextuales, institucionales y culturales en las situaciones pedagógicas. Todos estos enfoques están fuertemente entrelazados y en permanente interacción.

Este libro es el resultado de nuestros trabajos de investigación-acción a través de la creación y desarrollo de talleres de microentrenamiento para la formación de profesores de ciencias sociales, la pedagogía de adultos, el análisis de nuestras sesiones de *coaching* con cientos de colegas docentes de todo el mundo que se enfrentan a dificultades pedagógicas en sus clases, así como el análisis pormenorizado de las dificultades encontradas en nuestras propias actividades de formación.

Los talleres de microentrenamiento¹ para la formación de profesores a la pedagogía de adultos se crearon en HEC Paris en 1981 como

1. Un taller de microentrenamiento a la formación de profesores a la pedagogía de adultos reúne a un grupo de docentes-participantes en las disciplinas de ciencias sociales que desean comprender mejor lo que ocurre en el aula y ser capaces de referirse a conceptos, teorías y resultados de investigación que facilitan esta comprensión. En primer lugar, cada docente-participante prepara y facilita una sesión de 20 minutos sobre un tema de su elección, delante de sus compañeros de grupo. Puede utilizar todos los métodos, técnicas y medios pedagógicos de su elección para desarrollar el guion previsto de su intervención, con el fin de obtener un resultado de aprendizaje predeterminado por él, teniendo en cuenta el público (en este caso los demás docentes-participantes) y la duración de la actuación. Al final de su sesión, tras un periodo de reflexión, analiza su actuación y propone posibles alternativas pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los participantes. Luego recibe tres tipos de comentarios: de sus compañeros agrupados en equipos de dos o tres, de los supervisores que dirigen el taller (ambos sugieren, entre otras cosas, conceptos y pistas de mejora) y de una cámara que filmó la sesión. En una segunda etapa, después de que todos los docentes-participantes hayan pasado por el taller una vez, cada uno de ellos dirige una segunda sesión sobre un tema diferente, teniendo en cuenta lo mejor posible las observaciones, críticas, recomendaciones, sugerencias y aportaciones conceptuales que surgieron durante la etapa anterior.

Los talleres de microentrenamiento son dirigidos conjuntamente por dos supervisores, uno especializado en psicopedagogía y otro en tecnopedagogía. Siempre justifican sus intervenciones relacionándolas con el contexto “aquí y ahora”, es decir, con los docentes-participantes del grupo. Además, amplían sus reflexiones a otros públicos de distinto nivel académico y cultural y las sitúan siempre en relación con las características del público objetivo. De este modo, toman en consideración la dimensión sociopedagógica. Ambos supervisores insisten regularmente en la clave de estos talleres, a saber, el fuerte entrelazamiento de los enfoques psicopedagógico y tecnopedagógico y la importancia crucial de la dimensión sociopedagógica como marco general de análisis y acción. Los dos supervisores ayudan a los participantes a comprender la complejidad de la preparación y ejecución de cualquier acción formativa, y a identificar los diferentes factores que pueden facilitar o, por el contrario, perturbar el desarrollo de los acontecimientos en el aula.

parte del programa de doctorado de esta institución; desde entonces se han desarrollado adaptándose a las nuevas tecnologías educativas. Tienen como propósito preparar a los estudiantes de doctorado para su futura profesión de docente-investigador en sus dos componentes, que siempre hemos considerado estrechamente vinculados: la investigación y la docencia. Después, se llevaron a cabo con formadores activos en varios países e instituciones tanto en Europa como en América Latina. Más de 1500 formadores, tanto experimentados como principiantes, han asistido a estos talleres hasta la fecha. En Esade Business School se han realizado estos talleres para la formación de su profesorado durante varios años. Además, estos talleres se han impartido en empresas cuya dirección general considera que sus directivos son formadores de sus equipos y que, por tanto, deben recibir una formación en educación de adultos.

Estos talleres son un excelente espacio de observación, investigación y creatividad para los supervisores encargados del microentrenamiento, pero también para todos los docentes-participantes, aunque el contexto de laboratorio así creado no refleje perfectamente las situaciones reales vividas en el aula.

Presentamos ahora el contenido de cada capítulo de este libro. El primer capítulo muestra una situación compleja de aprendizaje-enseñanza y propone un análisis de esta situación desde la perspectiva de la inteligencia situacional (Fiol *et al.*, 2017). La inteligencia situacional ayuda al formador a descifrar la situación; en particular, a identificar las razones del comportamiento, las actitudes y las emociones de todos los actores implicados en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Defendemos que el formador necesita desarrollar una inteligencia situacional para comprender mejor las posiciones y las problemáticas de los diferentes actores antes de intentar dar una respuesta adecuada.

En el segundo capítulo se proponen veinte propuestas pedagógicas que, en nuestra opinión, sustentan el proceso de aprendizaje-enseñanza. Estas propuestas fundamentan la enseñanza como la concepción y la experimentación de situaciones de aprendizaje. Aunque presentamos estas propuestas *ex ante*, han surgido a lo largo de nuestro trabajo de investigación-acción.

Los cuatro capítulos siguientes presentan los tres enfoques que nos permiten describir y comprender la complejidad de un proceso de aprendizaje-enseñanza: la tecnopedagogía (capítulo 3), la psicopedagogía, que entendemos desde las dos perspectivas de la visión comportamental y clínica (capítulos 4 y 5), y el enfoque sociopedagógico (capítulo 6).² Aquí ofrecemos un análisis separado de estos enfoques para destacar la especificidad de cada uno, pero entendemos que la comprensión global de un proceso de aprendizaje-enseñanza requiere que se reconozca que están fuertemente interrelacionados. Por ello, en el capítulo 7 nos centramos en su complementariedad y en la fertilización cruzada para destacar la gran complejidad de la práctica de la educación de adultos.

El capítulo 8 se refiere a la inteligencia situacional necesaria en los procesos de e-aprendizaje-enseñanza. Aunque los métodos de enseñanza a distancia existen desde hace mucho tiempo, su fuerte desarrollo se ha acelerado en los últimos tiempos. Nuestro trabajo de investigación-acción sobre los procesos de e-aprendizaje-enseñanza, a través de nuestros talleres de microentrenamiento, se vio acentuado por la crisis de la covid-19, cuando nos vimos obligados a pasar a la enseñanza totalmente a distancia. En este último capítulo, analizamos algunos de los principales retos a los que se enfrentan docentes y estudiantes cuando utilizan las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje. Además, proponemos algunas reflexiones sobre cómo el aprendizaje y la enseñanza, tanto en el aula como a distancia, seguirán desarrollándose juntos en el futuro.

A lo largo de este libro, utilizamos, en la medida de lo posible, un método inductivo, proponiendo para el análisis muchas situaciones concretas de aprendizaje-enseñanza resultantes de nuestro trabajo de investigación-acción. Estas situaciones se refieren a las dificultades más comunes que encuentra el profesorado tanto en el aula como en la enseñanza a distancia. Las analizamos desde la perspectiva de la inteligencia situacional y sugerimos recomendaciones para afrontarlas.

2. El capítulo 5 está escrito por Gilles Amado, profesor emérito de HEC Paris y cofundador, junto con Michel Fiol, de los talleres de microentrenamiento en el programa de doctorado de esta institución.

Por último, nos gustaría señalar que el lector puede percibir cierta redundancia dentro de cada capítulo, sobre todo entre los capítulos. Esta redundancia es intencionada, porque algunos aspectos pedagógicos (por ejemplo, la interacción entre el profesor y los estudiantes, la gestión de los silencios, la aparición de conflictos, el seguimiento del guion pedagógico de una sesión, etc.) pueden analizarse desde varios enfoques. Tomemos el ejemplo de la participación de los estudiantes. Cuando se planifica durante el desarrollo de un guion pedagógico, entra en el apartado de la tecnopedagogía. Cuando se aplica en el aula, se trata de psicopedagogía. Pero cuando se entiende en una determinada cultura, en una institución concreta o en un programa específico, es una cuestión de sociopedagogía. En consecuencia, el análisis pedagógico de la participación de los estudiantes aparece en muchas situaciones y en varios capítulos. El lector también puede percibir una paradoja en el hecho de que la mayoría de las situaciones pedagógicas propuestas se analizan utilizando un solo enfoque, mientras que nosotros insistimos en la idea fundamental de que cada situación implica el uso conjunto de los tres enfoques. Esta paradoja puede ser superada por el hecho de que, en muchas situaciones, uno de los enfoques es tan predominante que debe ser privilegiado. El lector puede percibir también contradicciones en nuestros análisis y en nuestras recomendaciones. Así, si en algunas situaciones el profesor debe ser riguroso, en otras es preferible que sea flexible. En algunos casos, debe ser audaz y asumir riesgos; en otros debe ser cauteloso. Por lo tanto, puede resultar de interés entrenarse para desarrollar ambas actitudes, que son ciertamente opuestas, pero también complementarias.

Reforzar su inteligencia situacional permite al docente adoptar la actitud que mejor corresponde a la situación a la que se enfrenta. Por ello estas contradicciones se destacan deliberadamente: porque ilustran la complejidad de la formación de adultos. En las disciplinas de ciencias sociales no hay problemas ni soluciones normativas, sino solamente situaciones y posibles respuestas a ello. Esta complejidad es la que hace que la enseñanza sea tan rica y apasionante.

En el libro utilizaremos el concepto genérico de estudiante para referirnos tanto a una mujer como a un hombre –se ha preferido al

de alumno o discípulo– y se utilizará el concepto de participante cuando se trate de un programa de formación dirigido a directivos. Igualmente, emplearemos los conceptos genéricos de profesor o de docente para referirnos a una mujer o a un hombre.

1. LA INTELIGENCIA SITUACIONAL EN EL AULA

1.1. Una situación introductoria³

Durante su último semestre en una escuela de negocios, los estudiantes realizan un curso de estrategia empresarial, divididos en diez grupos de unas treinta personas cada uno. Al final del curso, lo evalúan contestando un cuestionario.

Este año, al leer los resultados de la evaluación, el director del curso constata que los estudiantes del grupo dirigido por el profesor Jaime Zorro aprecian su calidad profesional, pero critican duramente sus conocimientos pedagógicos.

Primero se reúne con Jaime Zorro y luego realiza algunas entrevistas con estudiantes de su grupo.

3. Esta situación fue escrita originalmente por Margarita Fiol durante sus estudios de doctorado en HEC Paris. Aquí se ha aligerado; sin embargo, se ha respetado escrupulosamente su espíritu.

1.1.1. Comentarios de Jaime Zorro⁴

Los comentarios de Jaime Zorro sobre distintos temas son estos:

- Sobre sus motivaciones:

Llevo unos 15 años trabajando en el campo de la estrategia empresarial. Después de licenciarme en Administración de Empresas, tuve que elegir entre hacer un doctorado y enseñar o empezar una carrera en una consultoría. En aquella época, los profesores de estrategia ya utilizaban el método del caso, pues consideraban que se acercaba a la vida real de las empresas. Pronto me di cuenta de que en este tipo de cursos basados en casos era esencial transmitir a los estudiantes no solo los conceptos teóricos, sino también la experiencia profesional. En ese momento, sentí que no tenía nada que aportar porque aún no había trabajado en una empresa. Por eso decidí empezar con una carrera empresarial y volver a la enseñanza solo cuando hubiera adquirido una experiencia que pudiera transmitir.

Hace cuatro años, un profesor titular de esta escuela de negocios, que era amigo mío, me pidió que diera un testimonio profesional en su curso de estrategia empresarial. A raíz de ello, volví a plantearme dar clases en la escuela, pero esta vez como profesor a tiempo parcial. Sentí que mi experiencia en una consultoría de estrategia me permitiría aportar algo a los estudiantes. Así que estoy feliz con la posibilidad de dar clases, porque me gusta enseñar.

- Sobre su método de enseñanza:

El programa del curso es muy amplio. El dispositivo de enseñanza utilizado es el método del caso. Cada sesión se basa en un caso y requiere que los estudiantes lo preparen y también que lean dos o tres artículos. El profesor también tiene que prepararse mucho. Para gente como yo, que trabaja fuera, la carga es pesada. Por supuesto, hay notas técnicas bastante bien preparadas y una descripción relativamente clara de lo que los estudiantes deben saber. Pero los profesores

4. El registro de las entrevistas presentado en este caso refleja lo más fielmente posible las frases pronunciadas por los entrevistados. Se ha preferido respetar la espontaneidad a la calidad del estilo.

a tiempo parcial, a los que no les gusta hablar de cosas que no conocen, tienen mucho trabajo que hacer, y no tienen tiempo para hacerlo debido a la enorme presión que ejerce sobre su tiempo su actividad profesional. El director del curso anima a los profesores a tiempo parcial a proporcionar material didáctico. Pero las empresas con las que trabajamos no quieren que se divulgue su información..., y tienen razón; tienen que guardar sus secretos. Es como si... un psiquiatra decidiera publicar los problemas de sus pacientes.

- Sobre la evaluación de los estudiantes:

Es difícil evaluar a los estudiantes cuando hay que hablar mucho. Sin embargo, sé que hay que hacer hablar a los estudiantes. En clase, puedo identificar fácilmente a los estudiantes que no han preparado el caso y a los que han trabajado en él y están claramente interesados y motivados. Pero hay que evaluar a todos. La mayoría de los estudiantes no leen los casos, y a menudo me veo obligado a reiterar toda la información del caso en lugar de discutir el tema central. Ah... Sí trabajaran los casos colectivamente –o incluso individualmente– aprenderían a estructurar su pensamiento y evitarían salir con ideas más bien vagas y superficiales, de vez en cuando, para hacerse notar por el profesor. Hay que encontrar un método que obligue a los estudiantes a trabajar en los casos en profundidad. Estoy a favor de un sistema en el que la calificación sea muy importante.

- Sobre sus preocupaciones:

Necesito sentirme activo y útil en clase, así que hago presentaciones sobre mis actividades profesionales durante el curso para aportarles algo. Tengo que hablar..., aunque algunos de los estudiantes me molestan; obviamente están en otro lugar detrás de su ordenador. Creo que algunos incluso aprovechan para escribir sus correos electrónicos. También tengo que organizar la discusión del caso...; pero aquí soy quizás demasiado directivo, así que, cuando los estudiantes dan demasiadas vueltas a los mensajes esenciales sin expresarlos realmente, no puedo evitar darlos yo mismo. Me gustaría involucrarlos más, pero cuando les hago una pregunta y hay un largo silencio, respondo yo mismo a la pregunta. A veces, en clase, siento que mi sesión es mala y necesito captar aún más la atención de los estudiantes, así que... la convierto en un monólogo.

1.1.2. Comentarios de algunos estudiantes

Estos son los comentarios que emitieron algunos estudiantes:

CATHERINE: En cuanto a la pedagogía, lo que me gusta son los ejemplos que el profesor da para ilustrar la teoría. Sin embargo, son demasiados y me hacen pensar en muchas otras cosas, pero no necesariamente en el contenido del curso y los conceptos que hay que estudiar. A menudo, toma un ejemplo que no tiene nada que ver con el tema de la sesión. Al cabo de un rato, se detiene y dice: «Bueno, esto es un curso, no voy a contar toda mi experiencia». Como siempre vacila entre sus ejemplos que se refieren a aspectos prácticos de la estrategia y las nociones teóricas previstas para la sesión, no desarrolla nada en profundidad; esto me da mucha inseguridad. Diría que, en relación con los conocimientos básicos de estrategia empresarial, siento que no he asimilado los conceptos básicos y que no soy capaz de aplicarlos o utilizarlos.

JAMES: El Sr. Zorro es muy competente en su campo, y esto es muy valioso. Aunque, en realidad, no desarrolla el curso tal como está previsto en el programa. En mi opinión, habla demasiado de su experiencia profesional, que seguramente es muy interesante. Pero nunca hemos tratado un caso en profundidad.

MARTINA: Nos cuenta su experiencia en la empresa «X», donde, según él, la forma de definir la estrategia es defectuosa; pero no nos cuenta las razones ni cómo consiguió mejorarla. Así que es frustrante.

ARUN: Creo que los defectos del curso están relacionados de alguna manera con la personalidad del profesor. Es una persona muy influenciada por su formación profesional. Para mí, no está lo suficientemente involucrado emocionalmente. Trabaja según la modalidad de consultor que se ha forjado y que debe dar resultados positivos en su puesto de trabajo. Pero lo peor es que ni siquiera llegó a enseñarnos este modo en el que opera y nunca cuestionó su forma de enseñar.

BENJAMÍN: En mi opinión, el método del caso se adapta perfectamente a la asignatura; y es porque utiliza muy poco los casos que sale mal. Un día le dije: «Mire, he pasado mucho tiempo preparando el caso; durante el curso, no ha dejado de

hablar y, al final, no he podido averiguar cómo resolver este caso». Respondió: «Sí, sí..., vale, me esforzaré más en la próxima sesión»; pero no cambió su forma de hacer las cosas. Los casos nunca se resolvieron.

ESLIMANE: Creo que hay un gran desfase entre el curso y los casos. Se percibe muy bien que el curso no está hecho como se concibió originalmente, está muy claro. El Sr. Zorro está tratando de aplicar su propio enfoque.

BENITO: Siempre tenemos casos que preparar. Pero más de la mitad de los estudiantes no preparan el caso para la sesión por dos simples razones: nunca tienen tiempo y no lo encuentran interesante. Por supuesto, entre sesión y sesión fingen trabajar en grupo; y durante el curso, intentan fingir que juegan al debate, pero es el profesor el que habla. Esta falta de preparación de los casos le molesta, es evidente. Pero también molesta a los estudiantes: no se atreven a preguntar, porque piensan: «oye, ¿y si lo que pregunto está en el caso?». Además, los casos son demasiado largos, no puedo leerlos completamente, me lleva mucho tiempo leerlos y prepararlos; tardaría un mínimo de tres horas en preparar un caso. Lo hago una de cada cuatro veces.

LIN: El Sr. Zorro es un profesional muy competente, pero no tiene capacidad pedagógica. El curso es interesante, aunque he de decir que es aburrido... Creo que no conoce a los estudiantes, está muy lejos de nosotros. A menudo nos dice que está ahí para hacernos aprender algo, para hacernos pensar. Nos hace preguntas todo el tiempo, imaginando que estamos pensando; pero, de hecho, rara vez son preguntas de reflexión. Son más bien preguntas de conocimiento, como cuál es el tercer productor de cobre del mundo, o cuál ha sido la producción de acero en el país este año... En fin..., cosas que no es muy importante retener; cuando se necesitan, basta con consultar internet o una revista especializada. Yo diría que no es partidario del enfoque reflexivo; tengo la impresión de que intenta demostrar que sabe mucho.

ÁLEX: El problema es que el Sr. Zorro habla todo el tiempo, y hay que escucharlo durante tres horas. No consigue hacernos participar. Lo que dice es a menudo interesante, pero es incapaz de dejarnos pensar durante unos minutos; nos tenemos que saber las respuestas a sus preguntas al segundo.

JENNIFER: No veo claro el objetivo de las preguntas que hace; saltamos de una cosa a otra. Deberíamos aprender de forma más estructurada. Preferiría que diera una conferencia sobre los conceptos básicos del curso, poniendo ejemplos bien elegidos y desarrollándolos a fondo. Por supuesto, con su método, a la larga acabas aprendiendo algo. Este tipo de curso es interesante para los estudiantes que hayan realizado previamente un curso básico de estrategia o que ya tengan experiencia en estrategia en la empresa. Por un lado, el profesor aparece como un ídolo con el que todo el mundo sueña, y nosotros estamos ahí sin hacer nada; es frustrante... Por otro lado, es fascinante; tiene una forma de decir las cosas que me gusta.

ANA: En otro grupo, el profesor ayuda a los estudiantes a aplicar los modelos de análisis estratégico, aunque sean modelos muy limitados. Pero le preocupa que los estudiantes sigan un determinado proceso. Y nosotros no hemos aprendido a estructurar nuestro pensamiento. Creo que de eso se trata realmente el curso, ¿no?

1.1.3. Un primer análisis de la situación⁵

Una primera lectura de esta situación⁶ real vivida conjuntamente por el profesor y los estudiantes revela algunos elementos significativos interesantes:

- La diversidad de las evaluaciones de los estudiantes: cada uno de ellos analiza la situación en función de sus expectativas, su implicación, su interés por la materia, su grado de autonomía, su esfuerzo por preparar los casos e incluso la seducción que ejerce el profesor. Sin embargo, aunque los análisis y las interpretaciones sean diferentes, el tono general de los comentarios es más o menos el mismo: todos expresan una cierta insatisfacción.

5. Un segundo análisis se hará a la luz de las enseñanzas de este libro, al principio del capítulo 6.

6. En este libro, el concepto de situación para nosotros es el relato o la narración del profesor sobre una dificultad pedagógica encontrada en su trabajo. A menudo toma la forma de algo personal, como una confidencia. Se diferencia del caso escolar, que es menos personalizado y suele presentar los problemas de una institución en su conjunto o en una de sus partes constitutivas (división, programa, departamento, servicio, etc.).

- Una personalidad compleja del profesor, tanto atractiva (competencia y fascinación) como poco atractiva (escasa implicación emocional y distanciamiento de los estudiantes).
- La falta de preparación de la clase por parte del profesor, que le hace sentirse inseguro y perder la confianza.
- La insuficiente preparación de los casos por parte de los estudiantes, lo que los condena a la no participación y al silencio.
- La falta de conciencia de Jaime Zorro sobre la distancia existente entre sus comentarios sobre el clima dentro de su grupo y las quejas de los estudiantes.

Este último punto es el que nos interesará en esta situación, y también en este libro: la incomprensión del profesor de lo que ocurre en su aula. Jaime Zorro está en peligro porque interpreta mal las situaciones a las que se enfrenta con sus estudiantes y no percibe las razones de su malestar.

1.2. La inteligencia situacional⁷

La inteligencia situacional puede definirse como la capacidad de un profesor para comprender las situaciones pedagógicas a las que se enfrenta, a los otros actores implicados en estas situaciones (principalmente, los estudiantes y los grupos en el aula, pero a veces también las autoridades de la institución educativa, el director del curso, los otros profesores, etc.) y a uno mismo. Dicho de otro modo, la inteligencia situacional es, al mismo tiempo, la inteligencia de las situaciones, la inteligencia de los demás actores implicados en esas situaciones y la inteligencia de uno mismo. Ayuda al profesor a identificar mejor los principales componentes e interrelaciones de una situación de enseñanza, a ampliar su campo de visión, a comprender mejor lo que está en juego para los demás actores

7. Esta sección se basa en el contenido del libro de Fiol et al. (2017), que se refiere a los comportamientos y actitudes de los directivos cuando se enfrentan a una situación compleja, mientras que aquí nos centraremos en los comportamientos de los profesores cuando están en el aula.

implicados, a entender mejor sus propias reacciones y a animarle a tomar decisiones pertinentes. Durante casi cuarenta años, nuestra observación de profesores de enseñanza superior en sus aulas y de los participantes en nuestros seminarios de microentrenamiento nos ha llevado a confirmar que la inteligencia situacional de los profesores es más bien escasa por dos razones: en primer lugar, por la gran complejidad de las situaciones que se viven en el aula; en segundo lugar, porque no están suficientemente formados para afrontarlas.

Utilizando el ejemplo de Jaime Zorro como ilustración, analizaremos sucesivamente las gafas que los profesores han construido a lo largo del tiempo y con las que miran su mundo en el aula, los principales reflejos mentales que componen estas gafas, y que tienen efectos perversos en su comprensión de las situaciones, y su tendencia a desarrollar enfoques paradójicos paralizantes.

1.2.1. Las gafas del profesor

Ante una situación difícil en el aula (imposible de delimitar por su complejidad, pero representada a efectos pedagógicos por un gran espacio, esbozada en la figura 1.1), el profesor ha aprendido a dotarse de unas gafas para aprehenderla y a reforzar la óptica con el tiempo y la experiencia.

Estas gafas, que son filtros mentales o sesgos cognitivos (Kahneman, 2011), centran la atención del docente en una parte de la situación, pero le ciegan en otras (las partes rayadas). Cuanto más refuerza la óptica de sus gafas, más ve aquello a lo que es sensible y más refuerza su ceguera ante el resto de la situación. Es entonces cuando está en peligro: reaccionará según una visión estrecha de la situación, y no de acuerdo con una aprehensión más amplia de la esta.

Así, Jaime Zorro está firmemente convencido de esto:

- Un profesor de estrategia solo puede impartir su curso adecuadamente si tiene una larga y fructífera experiencia profesional.
- La estrategia es, ante todo, una materia práctica cuyos fundamentos teóricos siguen sin estar claros.

- Los estudiantes esperan que el profesor comparta sus actividades de consultoría con ellos.
- El programa del curso, con sus casos y modelos teóricos, es una camisa de fuerza tanto para el profesor como para los estudiantes, por lo que puede liberarse de él y liberar a los estudiantes.
- Un profesor de estrategia es ante todo un experto que ocupa el espacio, el tiempo y la palabra.

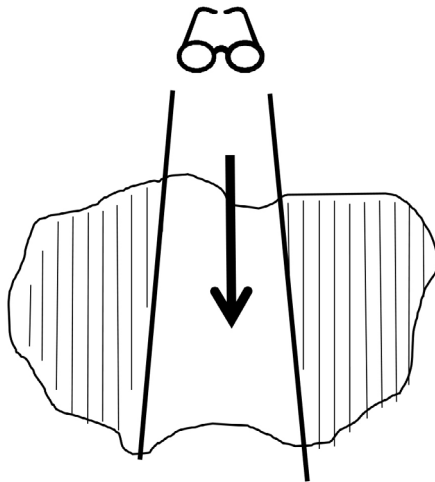


Figura 1.1. Las gafas del profesor.

Estos supuestos son los que constituyen, en gran medida, sus gafas y condicionan su visión del curso y del aula. Cuando el estudiante Benjamín le confiesa que ha pasado mucho tiempo preparando un caso y que no se ha tratado, esta reacción no entra en el ámbito de las gafas de Jaime Zorro; el profesor busca entonces una salida.

Las gafas de un profesor, que se ha forjado a través de las dificultades de la vida académica con sus éxitos y fracasos, están hechas, entre otras, de reflejos mentales, emociones⁸ y paradojas.

8. Se hablará de las emociones en el capítulo 4.

1.2.2. Los reflejos mentales

Los reflejos mentales que conforman las gafas de una persona, identificados hasta ahora por De Geuser y Fiol (2003, 2005) son los siguientes:

- Centrarse en una parte de la situación y simplificarla en exceso.
- Un repliegue hacia las certezas que la persona ya no cuestiona.
- La mentalidad de solución, que consiste en dar una solución a un problema no identificado y que lleva a que el problema sea inducido por esta solución.
- Una defensa de la propia opinión con poca escucha de las diferentes opiniones de los otros actores de la situación.
- Juicios de valor generalmente negativos sobre, al menos, otro actor.
- Una parálisis de decisión que le impide reaccionar.
- Una búsqueda de consenso con los demás actores para tranquilizarse.
- Una huida hacia la acción rechazando toda reflexión previa y creyendo en el poder del movimiento.
- Un refugio en una actitud realista, invocando la realidad como una verdad ineludible.⁹

Aunque no desarrolle todos estos reflejos mentales a la vez, una persona que se enfrenta a una situación compleja siempre pone en juego algunos de estos para representarla y construirla a su manera; pero, por desgracia, no es consciente de ello. Tomemos el ejemplo de Jaime Zorro.

Centrarse en una parte de la situación

Para Jaime Zorro, un profesor de estrategia es un profesional que comparte su experiencia; es un narrador de actividades concretas.

9. Esta lista de reflejos mentales no es exhaustiva; desde entonces han surgido otros reflejos mentales, como, por ejemplo, el miedo al fracaso que lleva a la inacción o el pudor a revelarse ante los demás. Sin embargo, presenta los que más se han observado en nuestro trabajo de investigación-acción.

Por supuesto, ha leído el programa de estudios, ha identificado los temas de las diferentes sesiones y su secuencia, ha leído los casos, ha mirado los artículos y ha identificado todos los posibles vínculos con su propia práctica. Pero no es consciente de que esta preparación para el conocimiento está lejos de ser suficiente. Una vez que se ha apropiado del contenido del curso, todavía tiene que realizar un trabajo de preparación pedagógica que le permita pasar de ser un profesor que transmite conocimientos a ser un desarrollador del aprendizaje de los estudiantes. Está convencido de que cuanto más y mejor enseñe, más y mejor aprenderán los estudiantes. En ningún momento de su entrevista se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes: su trabajo como profesor es enseñar, no hacer que aprendan. Al centrar su atención en la forma de enseñar, ignora por completo la esencia de su trabajo: la de estimular el interés de los estudiantes por su asignatura y lograr el aprendizaje deseado en sus estudiantes. La evaluación de los estudiantes no es un medio para comprobar su aprendizaje, sino un medio para afirmar su autoridad.

Aquí es donde tiene una visión muy simplificada y estrecha de su trabajo como profesor. Se enfrenta a una situación difícil de gestionar y tiene que hacerlo. Atrapado en la tensión entre la inquietante complejidad de las situaciones de formación y la simplificación imprescindible para su propia actividad docente, elige la segunda opción.

Un repliegue hacia las certezas

Todos los supuestos de Jaime Zorro, enunciados previamente sobre cómo dirigir un grupo de estudiantes en el aula, son certezas que no cuestiona y a las que se aferra. Le tranquilizan y justifican su modo de actuar. Además, tiene la firme convicción de que debe ser activo y útil, ocupar el centro del escenario, hablar mucho y atraer la atención de los estudiantes.

La mentalidad de solución

Jaime Zorro también tiene una mentalidad de solución: induce los problemas a través de las soluciones que quiere aplicar. Por ello quiere encontrar un método que obligue a los estudiantes a trabajar en los

casos en profundidad. ¿Por qué? Porque, según él, los estudiantes son perezosos y no preparan sus estudios de casos.

Pero no trata de entender por qué los estudiantes no lo hacen. Por lo que puede ocurrir lo siguiente:

- No sabe crear situaciones que tengan sentido para los estudiantes y les estimulen a preparar sus casos prácticos.
- Es incapaz de dirigir una discusión de casos y, por tanto, desmoraliza a los estudiantes.
- No quiere o no tiene tiempo para invertir en el estudio del caso.
- Los casos impuestos no son apropiados porque son demasiado largos, antiguos, tediosos, inadecuados o incluso poco interesantes de leer y preparar.

La situación ofrece otros ejemplos de mentalidad de solución: por ejemplo, nuestro profesor tiene que hablar mucho para evitar los silencios, o comunicar los mensajes esenciales de los casos cuando los estudiantes no los dan.

Una huida hacia la acción

Jaime Zorro no trata de entender las razones de la escasa participación de los estudiantes y el poco interés que muestran algunos de ellos en su curso. No tiene la tentación de dedicar tiempo a reflexionar sobre las razones de su fracaso como profesor a tiempo parcial cuando ha acumulado tanta experiencia en su trabajo como asesor de estrategia. Se refugia en la acción, hablando cada vez más y escapando del silencio, culpando a los estudiantes de ser demasiado jóvenes, demasiado inexpertos o perezosos.

Los otros cuatro reflejos mentales parecen menos llamativos en la situación de nuestro profesor:

- Quedarse paralizado en la toma de decisiones –lo que probablemente se explique por la tendencia a huir de Jaime Zorro en la acción o por la falta de agilidad–.

- Manifestar juicios de valor generalmente negativos sobre algunos de los otros actores.
- Buscar un consenso de opiniones con los otros actores de la situación para tranquilizarse.
- Refugiarse en una actitud realista como si fuera una verdad absoluta –o incuestionable– que se impone a todos.

1.2.3. Las situaciones paradójicas de Jaime Zorro

Jaime Zorro vive algunas situaciones como paradójicas (Watzlawick, 1978), de las que no puede escapar:

- Saber que es imprescindible preparar su lección, pero no tener tiempo para hacerlo
- Estar dispuesto a compartir sus actividades de consultoría, pero no querer permitirse revelar la información que hay detrás.
- Involucrar a los estudiantes, pero querer ser protagonista para sentirse activo y útil.
- Desear dejar que hablen los estudiantes, pero tener pánico al silencio.

En conclusión, este capítulo de introducción a la inteligencia situacional en el aula se basa en una situación real. Seleccionada porque confronta los comentarios orales de un profesor y los de algunos de sus estudiantes, pone de manifiesto la discrepancia que a menudo existe entre los análisis que el profesor y sus estudiantes hacen respectivamente de las situaciones de enseñanza vividas conjuntamente. Nos permite introducir el concepto de inteligencia situacional en el aula, que puede definirse de dos maneras. Para el profesor es, al mismo tiempo, la inteligencia de las situaciones pedagógicas, la inteligencia de los estudiantes y la inteligencia de uno mismo para comprender mejor lo que ocurre en un proceso de aprendizaje-enseñanza. También es la capacidad de un profesor para desarrollar relaciones armoniosas con los diferentes componentes de su entorno de trabajo académico: el contenido del curso, los estudiantes y él mismo –los tres pivotes fundamentales–, pero también la tecnolo-

gía digital, las emociones, el tiempo, la incertidumbre, la duda, el conocimiento, la institución, el departamento al que pertenece el profesor, el nivel académico de los estudiantes y su cultura nacional, otros colegas de la docencia, etc. En esta segunda definición, el significado de «armonioso» no significa uniformidad de pensamiento, ni una mejor manera de hacer las cosas, sino un enriquecimiento a través de las similitudes y diferencias, y el reconocimiento de las oposiciones y complementariedades entre los polos que caracterizan a cada componente del entorno laboral. Por lo tanto, se recomienda que la relación con el contenido incluya tanto el aprendizaje teórico como el práctico, que la relación del formador con los estudiantes combine el aprendizaje dirigido por el profesor y el autónomo con respecto al profesor, o que la relación entre los propios estudiantes combine el aprendizaje individual y el colectivo.

El desarrollo de esta inteligencia situacional en un profesor, que va más allá de la inteligencia emocional definida por Goleman (2000, 2004) y de la inteligencia política defendida por Crozier y Friedberg (1987), se ve obstaculizado por las gafas, las emociones, las paradojas mentales y los filtros o sesgos cognitivos, con los que construye el mundo de su profesión como formador y el de su aula, y que le llevan a simplificar su visión hasta estrecharla. Le impiden ampliar su campo de visión y reforzar su agudeza cognitiva y emocional.

Hemos comprobado que a muchos profesores de ciencias sociales les resulta difícil desarrollar su inteligencia situacional en el aula. El propósito de este libro es ayudarles a tomar conciencia de los límites de su visión, a comprender mejor por qué sus sesiones de clase planificadas no salen como habían imaginado y a capacitarles para reforzar su inteligencia situacional en el aula.

2. VEINTE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS¹⁰

Siguiendo el desarrollo del capítulo anterior, entenderemos cada situación de enseñanza en el aula como compleja y única. Ello requiere que movilizemos toda nuestra inteligencia situacional para comprender mejor sus componentes, identificar a los actores involucrados y lo que está en juego para cada uno de ellos, y actuar en consecuencia. Por lo tanto, está fuera de lugar proponer aquí recetas aplicables en todas las circunstancias y en cualquier situación de enseñanza.

Sin embargo, en el transcurso de nuestras sesiones de microentrenamiento a la formación, hemos identificado y formulado algunas propuestas que no pueden constituir la base de una situación pedagógica específica, sino de un proceso general de aprendizaje-enseñanza¹¹ dirigido a un público adulto en una facultad de ciencias sociales o en una escuela de administración de empresas,¹² en el contexto de grupos relativamente pequeños. Estas propuestas son, obviamente, discutibles y no son en absoluto verdades absolutas; son el resultado de nuestras propias observaciones, reflexiones y trabajos de investiga-

10. Este capítulo ha sido escrito por Michel Fiol y Gilles Amado.

11. En la literatura sobre pedagogía, el término aceptado es el «proceso de enseñanza-aprendizaje». En este libro, preferimos utilizar el término «proceso de aprendizaje-enseñanza» para mostrar que la problemática del aprendizaje condiciona la enseñanza.

12. En las facultades o escuelas de administración de empresas, especialmente en los programas largos de grado o de máster, se realizan aproximaciones a diferentes ciencias sociales: derecho, economía, psicología, sociología, filosofía, ciencia política, ergonomía, etc.

ción-acción llevados a cabo durante unos cuarenta años de práctica de microentrenamiento con profesores de ciencias sociales.

Tres son los requisitos previos para el enunciado de cada propuesta: utilizaremos el concepto genérico de estudiante para referirnos tanto a una mujer como a un hombre –se ha preferido al de alumno o discípulo y se utilizará el concepto de participante cuando se trate de un programa de formación dirigido a directivos–; igualmente, utilizaremos los conceptos genéricos de profesor o de docente para referirnos a una mujer o a un hombre, y todas las propuestas que siguen se aplican tanto en el desarrollo de un programa como en la construcción de un curso o la preparación de una sesión de curso –por razones de comodidad y simplificación, utilizaremos preferentemente el término «curso»–.

Estas propuestas se presentarán en este capítulo de una manera resumida y se desarrollarán más ampliamente en los siguientes capítulos de este libro.

Propuesta 1. El conocimiento es una condición necesaria para enseñar en una disciplina, pero rara vez es una condición suficiente.

Muchos profesores se enfrentan a la ansiedad por el conocimiento. Esto se manifiesta de diferentes maneras: pensando que no dominan un tema para dar una clase, sintiendo que les falta contenido para dar una sesión, no sintiéndose seguros de poder transmitir conocimientos, temiendo quedar atrapados en una pregunta para la que no tienen respuesta, dejando entrever que tienen lagunas en sus conocimientos, etc.

Dado que el conocimiento es infinito, un profesor nunca puede satisfacer una necesidad absoluta de conocimiento. Por lo tanto, es necesario repensar el papel del profesor. En primer lugar, requiere la humildad de un conocimiento inexorablemente limitado. En segundo lugar, nunca se le ha aconsejado ser exhaustivo en la transmisión de conocimientos, sino que debe hacer que los estudiantes aprendan un determinado contenido que siempre es limitado y que quieran ampliar su campo de conocimientos por sí mismos, fuera de las sesiones del curso. Por último, si bien es cierto que se requiere un conoci-

miento mínimo del contenido de la propia disciplina para tener la legitimidad de presentarse ante los estudiantes, también es necesaria una sólida preparación pedagógica centrada en el aprendizaje.

Hay que recordar que la clave del aprendizaje reside más en la recepción de los conocimientos por parte de los estudiantes que en su transmisión por parte del profesor.

Propuesta 2. El objetivo principal de una acción de formación es lograr el aprendizaje deseado.

Los profesores jóvenes se preocupan con mucha frecuencia por mejorar su forma de enseñar. Su mayor preocupación puede resumirse en una pregunta: ¿cómo puedo enseñar mejor para satisfacer a mis estudiantes? Esta obsesión se basa en el supuesto implícito de que cuanto más enseño, más aprenden los estudiantes; cuanto mejor enseño, mejor aprenden. Esta creencia es muy peligrosa; la primera parte de este supuesto suele llevar a los profesores a intentar intensificar la transmisión de conocimientos a riesgo de indigestión; la segunda parte los lleva a centrar su atención más en su propia enseñanza como formador que en el aprendizaje de sus estudiantes.

Los profesores ajustan sus lecciones según la secuencia de sus propias ideas porque creen que su lógica de enseñanza es idéntica a la lógica de aprendizaje de sus estudiantes y que todos sus estudiantes tienen la misma lógica de aprendizaje. Nuestras sesiones de microentrenamiento nos demuestran con regularidad que estos dos supuestos rara vez son ciertos. Las lógicas de aprendizaje de los estudiantes pueden ser muy variadas y no coincidir con la lógica de enseñanza del profesor; como consecuencia, los estudiantes suelen perder la atención y se desentienden de la clase.

Propuesta 3. Todo proceso de aprendizaje-enseñanza puede abordarse de tres maneras: tecnopedagógica, psicopedagógica y socio-pedagógica. El enfoque psicopedagógico se divide en dos componentes: comportamental y clínico.

Nuestros trabajos de investigación-acción llevados a cabo a lo largo de los talleres de microentrenamiento a la docencia nos han llevado

a distinguir dos aspectos en el enfoque psicopedagógico. El que llamaremos su componente comportamental se focaliza en el análisis de los comportamientos observables de los diferentes actores en un proceso de aprendizaje-enseñanza. El que calificaremos de componente clínico se interesa por los fenómenos inconscientes difícilmente observables que pueden perturbar el desarrollo de una sesión de clase. Las diferencias notadas entre estos dos aspectos justifican la redacción de dos capítulos distintos en la continuación del libro.

El cuadro 2.1 ayuda a describir y diferenciar los tres enfoques de tecnopedagogía, psicopedagogía y sociopedagogía propuestos en función de tres factores: las variables específicas implicadas, la finalidad de cada uno de ellos y el tipo de actividad pedagógica en juego.

Cuadro 2.1. El marco propuesto para analizar un proceso de aprendizaje-enseñanza

	Variables	Finalidad	Actividad pedagógica
Tecnopedagogía	Variables del aprendizaje (características relacionadas con la naturaleza, el nivel y el tipo de resultados del proceso de aprendizaje-enseñanza)	Analizar el impacto de una estrategia de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.	Actividad orientada a los resultados
	Variables metodológicas e instrumentales	Analizar el impacto de los diferentes métodos, técnicas y materiales de enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes.	Actividad instrumental
Psicopedagogía	Variables de los actores involucrados (profesor, estudiantes, grupo y subgrupos de estudiantes) Variables de interacción desde el punto de vista comportamental	Analizar el impacto del comportamiento de los actores individuales y de sus interacciones en el aprendizaje de los estudiantes.	Procesos de interacción entre los actores involucrados
	Variables de los actores involucrados (profesor, estudiantes, grupo y subgrupos de estudiantes) Variables de interacción desde el punto de vista clínico	Analizar el impacto de los procesos inconscientes relacionados con los actores y sus interacciones en el aprendizaje de los estudiantes.	Procesos inconscientes operando en el aula
Sociopedagogía	Variables contextuales	Analizar el impacto de la institución y del entorno en el aprendizaje de los estudiantes.	Actividad circunstancial

Propuesta 4. Un proceso de formación consta de cuatro etapas interconectadas: propósito, estructuración, ejecución y evaluación.

Varios autores (Bloom y Krathwohl, 1956; De Landsheere y De Landsheere, 1980; Mager, 1984, 1997) que han trabajado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje los describen como constituidos por tres etapas: planificación, ejecución y evaluación. La planificación es la definición de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo de un escenario para alcanzarlos. La realización es la puesta en práctica de este escenario en el aula. La evaluación sirve para garantizar que se alcanzan los objetivos de aprendizaje previamente definidos. La mayor dificultad de este planteamiento en tres etapas radica en la confusión que genera el enfoque de la planificación en la mente de los profesores: la coexistencia simultánea en la misma categoría de «hacia dónde y por qué» y «cómo» lleva curiosamente a los profesores a favorecer las condiciones de la acción en detrimento de los fundamentos de la reflexión: tienden a preocuparse mucho más por su enseñanza que por el aprendizaje de los estudiantes y a subestimar las posibilidades que ofrece la evaluación continua.

Por lo tanto, recomendamos que todo proceso de aprendizaje-enseñanza se base en la diferenciación e integración de cuatro etapas: propósito (¿qué objetivos de aprendizaje deben alcanzar los estudiantes o participantes?), estructuración (¿qué escenario debe concebirse y aplicarse para alcanzar los objetivos de aprendizaje?), ejecución (¿la aplicación del escenario en el aula va según lo previsto?) y evaluación (¿se han alcanzado los objetivos de aprendizaje?)

Propuesta 5. La preparación de una sesión de formación, que implica un conocimiento previo del contenido, consiste en un trabajo profundo sobre las fases de definición del propósito, estructuración de un guion y evaluación.

Es una etapa esencial de un proceso de aprendizaje-enseñanza porque permite al formador «entrar» en la situación de formación en el aula *ex ante* y aumentar su disponibilidad para el grupo y los participantes durante la futura fase de ejecución.

Como se propone en la propuesta 1, la fase de conocimiento del contenido que se va a enseñar es una condición necesaria, pero no suficiente para el profesor. A la apropiación de los conocimientos debe seguir la preparación pedagógica de la acción de formación, a la que es imprescindible dedicar mucha reflexión y tiempo.

Si el trabajo de preparación pedagógica –normalmente bajo la forma de un programa de estudios, unos apuntes, un libro de texto o cualquier otro apoyo pedagógico– ya ha sido realizado por el director del curso, esto es una oportunidad para el profesor, ya que constituye una referencia útil a la que siempre puede remitirse y apoyarse. A continuación, el profesor debe leerlo y comprender el significado del marco educativo propuesto. Hay entonces dos posibilidades. O bien se adhiere totalmente a este trabajo de preparación y está plenamente satisfecho con él, por lo que entonces debe apropiárselo, hacerlo suyo y cumplirlo. O bien desea existir por sí mismo en una o varias de las fases de razón de ser, estructuración y evaluación de su curso, y entonces puede modificar ciertas partes de este como considere oportuno, por ejemplo, añadir un objetivo de aprendizaje que le interese mucho, pasar de un método deductivo¹³ a un método inductivo¹⁴ para ayudar a los estudiantes a comprender un concepto, cambiar el orden de dos ejercicios, planificar evaluaciones más periódicas, sugerir otras lecturas, etc. Este trabajo personal de preparación pedagógica, que requiere mucha creatividad e imaginación, lleva tiempo. Sin embargo, permite al profesor tranquilizarse, haciendo suyos todos los entresijos de sus próximas intervenciones en el aula, y liberarse de las limitaciones de su propio escenario, que tendrá totalmente interiorizado, para centrar más su atención en los estudiantes y su aprendizaje en el aula.

Todo lo que se ha descrito para la preparación pedagógica de un curso también es válido para la preparación de cada sesión o de un programa de formación global.

13. Un método deductivo consiste en partir de la teoría o de un concepto, y luego ilustrarlo con ejemplos o aplicarlo a ejercicios.

14. Un método inductivo parte de ejemplos, casos, ejercicios y los conocimientos previos de los alumnos para inducir una teoría o un concepto.

Propuesta 6. Una acción de formación no debería llevarse a cabo sin haber definido su propósito con la mayor claridad posible y sin haberlo compartido con los estudiantes.

Un cuidadoso trabajo sobre la razón de ser de una acción de formación facilita en gran medida las tres etapas posteriores de un proceso de formación, es decir, la estructuración, la ejecución y la evaluación.

Se puede considerar que aproximadamente el 50 % del éxito de una sesión de formación se debe a su buena preparación pedagógica.

Propuesta 7. La identificación de los perfiles de los estudiantes antes y durante la acción de formación es crucial.

Comenzar un curso con un diagnóstico de los conocimientos, de las expectativas, de la experiencia, de las motivaciones y de los estados de ánimo de los estudiantes con respecto al tema facilita la enseñanza del profesor.

Los profesores están acostumbrados a hacer supuestos sobre el perfil de sus estudiantes. Les recomendamos que sean cautelosos con sus supuestos *a priori*. Pero la dificultad no está en tener o hacer supuestos al preparar una lección: todos los hacemos, conscientemente o no. La dificultad radica en que un profesor puede ponerse en peligro si no comprueba la pertinencia de sus supuestos al inicio de la acción formativa.

Por eso es esencial el diagnóstico inicial de los conocimientos, las expectativas, la experiencia, las motivaciones y el estado de ánimo del grupo en relación con el tema. Asumir al principio de una sesión sobre ratios financieros que todos los estudiantes saben lo que es el capital circulante es un supuesto sobre sus conocimientos que hay que poner a prueba. Pensar que todos los estudiantes de un curso de *marketing* buscan herramientas muy prácticas es un supuesto sobre sus expectativas. Creer que todos los estudiantes se resisten a aprender las teorías organizativas de principios del siglo xx es una presunción de humor.

Propuesta 8. El aprendizaje es más profundo y auténtico cuando se basa en un trabajo real o una motivación, y cuando resuena con la experiencia de cada uno de los estudiantes.

Los profesores suelen imaginar que los estudiantes a los que se dirigen están motivados de forma natural y espontánea por el contenido de su formación. Este es otro supuesto del que hay que desconfiar. En su lugar, recomendamos atender al supuesto contrario, es decir, que los estudiantes no están necesariamente interesados en el contenido y que se tendrá que dedicar tiempo a llamar su atención sobre el tema para que tenga sentido para ellos. Se trata de una habilidad específica que más adelante llamaremos «enganche» y que sirve para despertar el interés de los estudiantes por el contenido que se va a aprender. Por lo tanto, antes de emprender una acción de formación, conviene preguntarse cómo los conocimientos que se desean impartir pueden despertar el interés de los estudiantes.

Como esta propuesta también expresa la preocupación por relacionar la experiencia previa de los estudiantes con el tema que se vaya a tratar, vincula el diagnóstico y el «enganche». ¿Existe un orden entre estas dos competencias pedagógicas específicas? No. El profesor puede, en primer lugar, despertar el interés de los participantes y, a continuación, diagnosticar el estado de sus conocimientos, experiencias o expectativas. También puede hacer lo contrario. En algunos casos, incluso puede utilizar el diagnóstico para atraer la atención de los participantes y así combinar los propósitos de las dos habilidades.

Propuesta 9. Toda acción de formación puede ser considerada también por el profesor como un trabajo de investigación sobre la formación de adultos (elaboración de hipótesis sobre los aprendizajes deseados y las condiciones que facilitan estos aprendizajes, experimentación y verificación de las hipótesis mediante la evaluación).

La profesión docente ofrece muchas oportunidades para experimentar, para probar y equivocarse por ensayos y errores, para formular y probar hipótesis, para establecer objetivos de aprendizaje desafiantes y para verificar, confirmar o refutar la relevancia de las propias opciones de enseñanza.

Propuesta 10. La imaginación y la creatividad del profesor se ponen en juego especialmente en la estructuración de la acción formativa: se trata de seleccionar el escenario que parezca más pertinente para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La estructuración de una acción de formación consiste en desarrollar al menos un escenario (o marco) pedagógico, elegir los métodos pedagógicos en cada etapa de este escenario (de los tres métodos siguientes: inductivo, deductivo o de descubrimiento,¹⁵ ¿cuáles son aplicables en relación con el contenido tratado durante esta etapa?, ¿cuál debería ser preferido si dos de ellos son posibles?), las técnicas pedagógicas (exposición magistral o participativa, ejercicios de aplicación, estudio y discusión de casos, discusión guiada, discusión en grupos pequeños, lecturas, juego de simulación, juego de roles, proyecto de acción, formación-acción, aprendizaje a distancia, *webinars*, encuestas de campo, entrevistas, etc.) y los medios de enseñanza (libro de texto, apuntes, presentaciones, soporte informático, MOOC, internet, vídeos, etc.).

Las técnicas pedagógicas pueden tener dos objetivos: promover el aprendizaje de los estudiantes o facilitar la enseñanza del formador. Por ejemplo, una conferencia puede centrarse en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, pero también ayudar al profesor a llamar la atención de los estudiantes sobre el interés de un contenido. Del mismo modo, un debate facilitado puede promover el aprendizaje desde dos perspectivas diferentes sobre el mismo tema o servir de base para que el formador diagnostique las predisposiciones afectivas de los estudiantes hacia el tema.

Propuesta 11. Se retiene mejor lo que se hace y lo que se descubre por sí mismo que lo que se ha visto hacer.

A eso nos invita la teoría de Piaget: a aprender de la acción y la iniciativa personal. Esto es también lo que sugiere el método inductivo. Por último, esto es lo que dice el conocido proverbio chino: «Oigo y olvido, veo y recuerdo, hago y aprendo».

15. Mientras que los métodos deductivo e inductivo son directivos, el método de descubrimiento deja al alumno la libertad de elegir su camino de reflexión, experimentación o acción.

Propuesta 12. Es difícil lograr un aprendizaje sostenible y dominado sin un problema que estimule la reflexión y el razonamiento.

De ahí la idea de problematizar los conocimientos impartidos en relación con la identidad y las preocupaciones de los estudiantes. Por ejemplo, en lugar de abrir una sesión de curso con un tema descriptivo («Hoy, vamos a tratar el tema de los precios»), es preferible formularlo con una pregunta o una problemática que invite a los estudiantes a reflexionar («¿Cómo reducir la competencia con sus competidores?», «¿Cómo recuperar una cuota de mercado?»). Un profesor debe intentar ir más allá de la descripción de un tema con el fin de despertar el interés de los estudiantes e incitarlos a reflexionar y aprender.

Propuesta 13. La relación que un profesor tiene con los conocimientos que desea transmitir (placer, aburrimiento, fe, dudas, etc.), a través de mecanismos más o menos conscientes, desempeña un papel importante en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, así como en el clima del grupo de clase.

Basta con escuchar los comentarios de los estudiantes sobre este tema para convencerse. Esto no quiere decir que la pasión del profesor sea suficiente para que los estudiantes aprendan. En otros términos, si el profesor no está apasionado por su tema, seguramente le será más difícil lograr que sus estudiantes se motiven. En cambio, una pasión demasiado fuerte puede llevar a diferencias de entusiasmo entre el profesor y sus estudiantes que pueden provocar en estos últimos su distanciamiento del curso y que orienten su atención hacia otras actividades.

Propuesta 14. El aprendizaje puede verse facilitado tanto por una dinámica de interacciones entre el profesor y los estudiantes como dentro del propio grupo de estudiantes, siempre que esta dinámica esté bien gestionada.

Los intercambios en el aula no deberían reducirse solamente a interacciones de tipo *ping-pong* entre el profesor y cada uno de sus estudiantes tomados individualmente. El aprendizaje se alcanza más no solo cuando se multiplican las interacciones entre el profesor y los

estudiantes, sino también entre los estudiantes, mediante discusiones y trabajos en binomios o en pequeños grupos.

Propuesta 15. La confianza *a priori* en la capacidad de aprendizaje de las personas a las que se dirige el profesor probablemente les dará confianza en su capacidad de aprender.

Que el profesor tenga confianza en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes es un prerrequisito imprescindible. Se deben crear las condiciones para que estas capacidades puedan manifestarse y reforzarse. Aunque no todos los estudiantes son capaces de aprender al mismo ritmo, ya que no todos comparten la misma facilidad de aprendizaje. Sin embargo, todos merecen la confianza, la atención y la consideración del profesor con el fin de que cada uno pueda progresar «a su ritmo».

Propuesta 16. No hay proceso educativo sin un mínimo de connivencia (intelectual o afectiva) entre el profesor y los estudiantes.

La propia persona del profesor (sus valores, actitudes, comportamientos...) siempre interactúa con la situación de aprendizaje y con los estudiantes de una manera que es importante comprender.

Propuesta 17. Las relaciones entre el profesor, los estudiantes y los conocimientos que hay que impartir son muy complejas. Esforzarse por comprenderlos es una condición importante para facilitar el aprendizaje.

Es esencial que el profesor reconozca y acepte la complejidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza y que rechace la tentación de simplificarlos, con el riesgo inherente de reducirlos excesivamente. Uno de los peligros mayores de una comprensión simplista es volverse ciego ante factores importantes que pueden afectar al desarrollo de una situación de formación. Otra trampa consiste en adoptar un enfoque normativo para tratar las diferentes dificultades que surjan en el aula sin haberse esforzado, en la medida de lo posible, en conocer los pormenores de cada una de ellas.

Propuesta 18. Al transmitir los conocimientos, el profesor debe asegurarse de que los estudiantes sean capaces de asimilarlos, analizarlos y criticarlos. Una vez que el profesor ha planificado, estructurado y llevado a cabo su acción formativa de manera que se alcancen los objetivos de aprendizaje, debe asegurarse de que se alcanzan efectivamente mediante la evaluación.

La fase de evaluación es crucial. Permite tanto al profesor como a los estudiantes comprobar que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje. Está estrechamente relacionada con la fase de definición del propósito, en la medida en que la propia definición de estos objetivos exige que sean medibles u observables y, por tanto, evaluables.

Propuesta 19. Un formador debe ser evaluado menos por lo que sabe y transmite que por lo que hace para que los estudiantes aprendan.

Es demasiado fácil para un profesor considerar que los resultados negativos obtenidos por los estudiantes son esencialmente culpa de ellos mismos. Se trata de una determinada visión de los estudiantes que convenientemente absuelve al profesor de su propia responsabilidad en los resultados de la formación.

Propuesta 20. El prescriptor o los prescriptores de la acción formativa, el profesor o los profesores y el estudiante o los estudiantes comparten la responsabilidad del éxito del aprendizaje.

Esta propuesta pretende matizar un poco la anterior en la medida en que el dominio total de la situación de la enseñanza es imposible. De hecho, hay muchas variables difíciles de prever que escapan a nuestro control; en particular, los incidentes que puedan haber ocurrido en el grupo de estudiantes antes de entrar en el curso. Además, el profesor puede verse limitado en la preparación y ejecución de su enseñanza por normas institucionales difíciles de negociar.

3. EL ENFOQUE TECNOPEDAGÓGICO

En este capítulo nos interesaremos, primero, por los fundamentos del enfoque tecnopedagógico. A continuación, repasaremos algunas de las problemáticas tecnopedagógicas a las que se enfrentan frecuentemente los profesores. Para cada una de ellas, partiremos de una situación real vivida durante nuestras sesiones de microentrenamiento o de *coaching* para profesores.

3.1 Algunos fundamentos del enfoque tecnopedagógico

3.1.1. La enseñanza es la concepción y la experimentación de situaciones de aprendizaje

La figura 3.1 muestra la forma tradicional de concebir la relación entre la enseñanza y el aprendizaje a través de la flecha A: hace que un buen aprendizaje dependa de una buena enseñanza. La flecha B propone un camino inverso al del pensamiento pedagógico habitual de muchos profesores. Parte del aprendizaje del estudiante deseado por el profesor, como base del proceso de formación. La enseñanza se convierte entonces en el arte de concebir y poner en práctica situaciones de aprendizaje eficaces, es decir, capaces de conducir los estudiantes al aprendizaje deseado por el profesor. El proceso que va de la enseñanza al aprendizaje, representado por la flecha A, se transforma

en un proceso que va del aprendizaje a la enseñanza, visualizado por la flecha B.

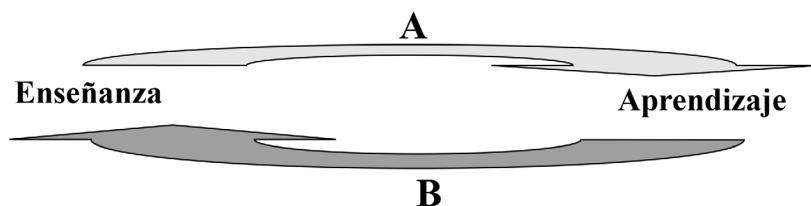


Figura 3.1. La relación entre el aprendizaje y la enseñanza.

En esta segunda opción, la flecha A también encuentra su lugar, no como condición *sine qua non*, sino como consecuencia, pues permitirá evaluar el aprendizaje. La enseñanza puede definirse entonces como **el diseño y la experimentación de situaciones de aprendizaje**.

Diferentes autores han definido varias teorías de aprendizaje. El BIP-CESI selecciona cuatro de ellos: Bloom, Rogers, Changeux y Piaget.

La teoría de Benjamín Bloom (1913-1999) en su vertiente cognoscitiva¹⁶ parece ser la referencia más utilizada en las instituciones de enseñanza superior de administración de empresas. Consiste en definir los objetivos de aprendizaje y garantizar, mediante la puesta en práctica de un guion pedagógico y la aplicación de un procedimiento de evaluación, que se alcancen efectivamente. El aprendizaje es esencialmente la adquisición de conocimientos y aptitudes. El proceso de aprendizaje entre los objetivos previamente establecidos y los resultados es una caja negra en la que el pedagogo de la Universidad de Chicago no interfiere. Los fundamentos de la pedagogía por objetivos son muy similares a los de la gestión por objetivos, un método

16. La teoría de Benjamín Bloom consta de tres partes: aprendizaje cognoscitivo, aprendizaje afectivo y aprendizaje psicomotor. El primero lo aplican muchas instituciones de enseñanza superior. El último se sigue utilizando en algunas escuelas infantiles y primarias, incluidas las escuelas Montessori. El segundo ha caído en desuso porque rápidamente mostró sus limitaciones por ser demasiado orientado hacia la evolución de la personalidad del ser, según nuestro punto de vista.

muy utilizado en las empresas. Probablemente por esta analogía, la pedagogía por objetivos es la base de muchos programas y cursos en las instituciones de enseñanza superior de gestión. Esta teoría promueve un aprendizaje de naturaleza cognoscitiva; está muy orientada a la consecución de resultados a corto plazo, observables y medibles, y a la resolución de problemas; asimismo, requiere la organización de una progresión en el proceso de aprendizaje.

La teoría de Carl Rogers (1902-1987), también de la Universidad de Chicago, se basa en el placer de aprender. Para este autor, aprender significa modificar las actitudes hacia el conocimiento y predisponerse a aceptarlo. Por lo tanto, es necesario crear las condiciones emocionales adecuadas (empatía, congruencia y perspectiva positiva) para que el estudiante encuentre en sí mismo el interés y el estímulo necesarios para aprender. Por lo tanto, Rogers se centra mucho en el estudiante y en su desarrollo. Es esencial una fuerte interrelación con otros estudiantes y con el profesor para estimular el deseo de aprender, movilizar las energías y facilitar el aprendizaje. La adquisición de conocimientos no es una prioridad en la teoría de Rogers, pues la creación de un clima emocional favorable es primordial. Por eso, su enfoque se describe como no directivo.

El enfoque de Changeux (1936) se basa en la adquisición de conocimientos mediante la repetición. Para este autor, aprender significa crear, desarrollar y estabilizar sinapsis en el cerebro: se trata, por lo tanto, de un ejercicio eminentemente mental que debe practicarse regularmente para fijar lo mejor posible estas combinaciones neuronales.

Por último, la teoría de Piaget (1896-1980) considera que el aprendizaje se desarrolla en la interacción entre el individuo y su entorno, a partir de la acción y a través de ella. La adquisición de conocimientos no es una mera reproducción de la realidad circundante, sino que implica la incorporación voluntaria de estos conocimientos a sus patrones de pensamiento y acción propios. Por eso, para Piaget, aprender es descubrir el conocimiento por uno mismo, haciéndolo emerger mediante la iniciativa y la acción, apropiándose de los resultados de los propios descubrimientos e integrándolos en su modo de vida. La

alternancia permanente entre la práctica y la teoría es esencial porque vincula el conocimiento, el saber hacer y el comportamiento.

Estos cuatro enfoques ofrecen interesantes perspectivas sobre la pedagogía, a menudo opuestas en sus principios, pero complementarias. Todas son formas diferentes de ver el aprendizaje.

3.1.2. Un proceso de enseñanza-aprendizaje puede dividirse en cuatro fases

Proponemos desglosar la concepción de una acción de formación en dos fases: la definición del propósito, que consiste en definir los resultados de aprendizaje deseados en relación con el público objetivo y las limitaciones de tiempo y espacio, y la estructuración, que definiremos como el desarrollo de guiones pedagógicos que combinan diferentes situaciones de aprendizaje y están orientados a la consecución de los resultados de aprendizaje predefinidos.

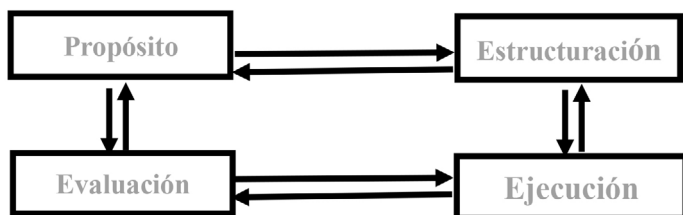


Figura 3.2. Las cuatro fases de un proceso de aprendizaje-enseñanza.

Como se muestra en la figura 3.2, las cuatro fases están íntimamente ligadas por múltiples interacciones, pero conviene distinguirlas para que no se olvide ninguna fase esencial del proceso de aprendizaje-enseñanza.

La combinación de las figuras 3.1 y 3.2 conduce a la figura 3.3, que muestra el entrelazamiento de las fases de propósito y evaluación, ambas estrechamente vinculadas al aprendizaje, y la fuerte relación entre las fases de estructuración y ejecución, más vinculadas a la enseñanza.

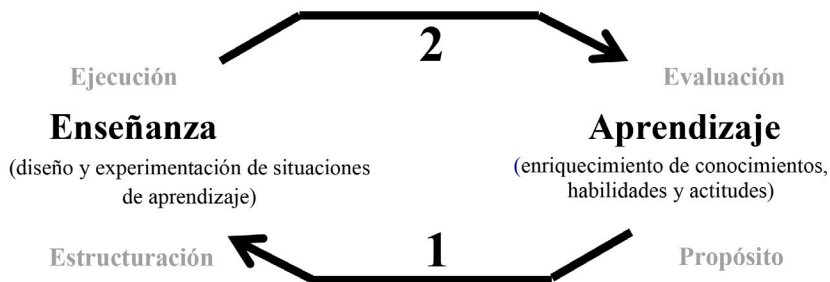


Figura 3.3. El proceso de aprendizaje-enseñanza y sus cuatro fases.

Proponemos esta primera y sencilla definición de aprendizaje: para un estudiante, es el enriquecimiento de sus conocimientos (saber), habilidades o aptitudes (saber hacer) y actitudes (saber comportarse), lo que le permite aprehender de las situaciones a las que se enfrenta con una visión más amplia y afinada. Más adelante se profundizará en esta definición.

En cuanto a la enseñanza, la definiremos como el diseño y la experimentación de situaciones de aprendizaje. Una segunda forma de definir el aprendizaje es referirse a las categorías de **saber**, **saber hacer** y **saber estar** (véase la figura 3.4).

El saber estar puede situarse en la intersección de los dos espacios de la formación del estudiante, incluyendo la adquisición de conocimientos y el saber hacer, y de su socialización como ser en el sentido de su identidad profunda. En ella influyen el saber y el conocimiento, pero también el ser.

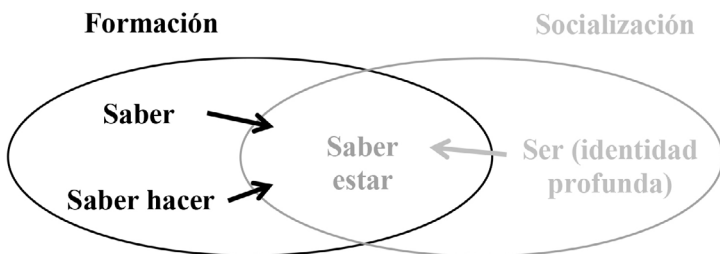


Figura 3.4. Definición de competencias sociales.

Este saber estar también puede definirse como la inteligencia situacional, es decir, la inteligencia de las situaciones, la inteligencia de los demás actores implicados en las situaciones y la inteligencia de uno mismo. Está claro que los cursos de formación se centran habitualmente en la adquisición de conocimientos y a veces en el saber hacer, pero están muy poco orientados al desarrollo del saber estar.

3.1.3. La fase de definición del propósito es crucial

La fase de propósito explicita la razón de ser de un programa, de un curso o de una sesión, dado el público al que se destina. En el caso de un curso, lo sitúa en el programa en el cual se inscribe.

Hitos de la definición del propósito

La figura 3.5 ofrece algunos puntos de referencia para ayudar a reflexionar sobre la fase de propósito y orienta la elección de las preguntas que se deba plantear el profesor al preparar un curso (un programa o una sesión).

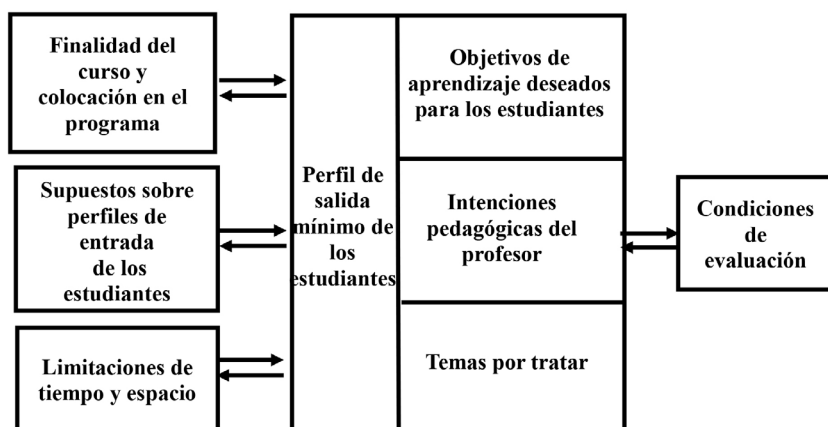


Figura 3.5. Elementos que hay que tener en cuenta en la fase de propósito.

- Finalidad del curso y colocación en el programa: ¿Por qué este curso en este programa? ¿Cuál es su razón de ser? ¿Qué lugar ocupa

en relación con otros cursos del programa? ¿Qué asignaturas se imparten antes de este curso? ¿Cuáles son los requisitos oficiales de conocimientos para este curso? ¿Cuál es la reputación de este curso dentro del programa?, etc.

- Supuestos sobre los perfiles de entrada de los estudiantes: ¿Por qué los estudiantes siguen este curso? ¿Es obligatorio u optativo? ¿Qué supuestos generales concibo como profesor sobre el nivel de conocimientos, las expectativas, la experiencia, las motivaciones y el estado de ánimo de los estudiantes con respecto al contenido del curso? ¿Qué supuestos hago sobre la homogeneidad o heterogeneidad del grupo en cuanto a conocimientos, expectativas, motivaciones e interés por el contenido del curso? ¿Han trabajado anteriormente los estudiantes en una organización? ¿Tienen experiencia práctica en la materia? ¿Habrá estudiantes con una buena experiencia práctica en la materia? ¿Cuál es el perfil de los estudiantes en cuanto a sus cualificaciones previas?, etc.
- Limitaciones de tiempo y espacio: ¿Qué duración tiene el curso? ¿Cuánto dura cada sesión? ¿Cuál es la periodicidad de las sesiones? ¿Se puede hacer trabajar a los estudiantes fuera de las sesiones de clase? ¿Cómo está organizada el aula? ¿Son móviles los asientos y las mesas? ¿La sala permite el trabajo en grupo?, etc.
- Perfil mínimo de salida de cada estudiante: ¿Cómo debe formularse el perfil mínimo de salida? ¿Cuáles son los resultados mínimos de aprendizaje deseados? ¿Cómo deben formularse? ¿Son pertinentes, suficientemente ambiciosos y realistas, teniendo en cuenta el público al que van dirigidos?, etc.
- Condiciones para la evaluación: ¿Es posible medir la consecución de los resultados de aprendizaje deseados? Si es así, ¿cómo se pueden medir directamente sus logros? Si no, ¿qué método de evaluación indirecta se puede imaginar?

El perfil mínimo de salida de cada estudiante

El perfil de salida mínimo de cada estudiante puede entenderse de varias maneras. La figura 3.6 muestra tres de ellos.

- Una consiste en definir los **objetivos de aprendizaje del estudiante**, que pueden formularse de la siguiente manera: «Al final del curso (o de la sesión del curso o del programa), los estudiantes serán capaces de...». En esta formulación, el sujeto es el estudiante.
- Otra es definir las **intenciones pedagógicas del profesor**: su formulación podría ser: «Como profesor, mis intenciones durante esta sesión son...». El sujeto es entonces el profesor.
- La tercera es la lista de **temas que se van a tratar durante la lección**.

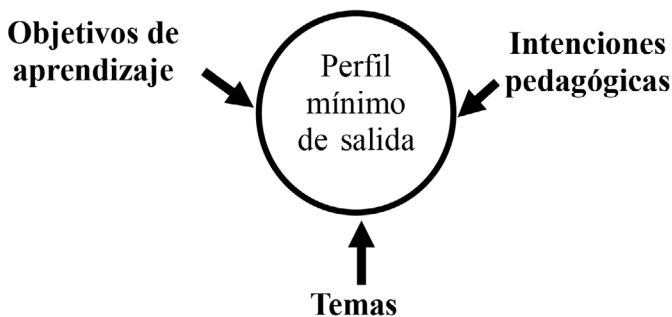


Figura 3.6. Las tres formas de entender el perfil mínimo de salida.

Los tres conceptos propuestos para definir el perfil de salida mínimo son complementarios (véase la figura 3.6). Los objetivos de aprendizaje, que deben ser precisos, son esenciales porque orientan la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los estudiantes; pero, como pretenden ser observables y medibles, a veces pueden ser reductores. Las intenciones pedagógicas permiten al profesor expresar sus deseos y aspiraciones, sin comprometerse a su realización, pues son útiles al principio de un curso de formación para situar el interés del tema que se vaya a tratar y para sensibilizar a los estudiantes. La elaboración de la lista de temas es la más sencilla porque es descriptiva; pero si bien revela los diferentes temas, no define la profundidad del análisis ni el alcance del desarrollo.

El siguiente ejemplo (cuadro 3.1) concreta los diferentes conceptos utilizados en la figura 3.5 para describir la fase de propósito. Se trata

de un seminario de formación continua para todos los directivos de una gran empresa, cualquiera su función, sobre su estrategia de *marketing*. Muestra las diferencias entre finalidad, objetivo de aprendizaje e intención pedagógica.

Cuadro 3.1. Ejemplo de fase de propósito

NUESTRA ESTRATEGIA DE MARKETING	
Duración del seminario: 4 días.	
Destinatarios: Todos los responsables dirigentes y superiores de la empresa, incluidos los que trabajan en el Departamento de Marketing.	
Profesores: Un profesor de <i>marketing</i> externo y el director de <i>marketing</i> de la empresa.	
Finalidad del seminario:	
	<ul style="list-style-type: none">• Dar a los participantes una mentalidad de <i>marketing</i>. La empresa debe organizarse para «encontrar» y «satisfacer» las necesidades de los clientes. Cualquiera que sea la posición que ocupe el participante en la empresa, debe sentirse protagonista en la consecución de este objetivo.• Dejar claro:<ul style="list-style-type: none">– Dentro de nuestra empresa hay una función que tiene la tarea de organizar la comercialización de los productos.– Esta función no es fruto de la casualidad, sino que está pensada y planificada como parte de una estrategia de <i>marketing</i>.• Demostrar que la comercialización de los productos, para ser organizada, requiere un cierto número de técnicas y herramientas para observar el mercado, desarrollar una gama de productos en función de las necesidades de la clientela y movilizar los recursos humanos y financieros con vistas a alcanzar los objetivos de cuota de mercado que se fije la empresa.
Intenciones pedagógicas:	
Los docentes que dirigirán este seminario tienen como propósito:	
	<ul style="list-style-type: none">• Explicar por qué una empresa como la nuestra necesita tener una estrategia de <i>marketing</i>.• Definir qué es la función de <i>marketing</i> en la empresa.• Presentar las técnicas y herramientas utilizadas en el <i>marketing</i>.• Explicar cómo se utilizan actualmente estas técnicas y herramientas en nuestra empresa y cuáles son sus perspectivas de desarrollo.
Objetivos de aprendizaje:	
Al final del seminario, los participantes habrán adquirido estas capacidades:	
	<ul style="list-style-type: none">• Comprender los fundamentos de la estrategia de desarrollo empresarial de nuestra compañía.• Explicar a sus empleados la evolución estratégica de la empresa.• Situar su propio papel en la consecución de los objetivos empresariales cuantitativos y cualitativos de la empresa,• enumerar y medir las limitaciones y oportunidades en la aplicación de un plan de <i>marketing</i>.

Temas:

1. El papel del *marketing* en la empresa.
2. El conocimiento del mercado
3. El desarrollo de la oferta comercial
4. Previsión y planificación
5. La movilización de recursos comerciales en la empresa.

Condiciones de evaluación:

Los participantes se entrenarán a presentar la estrategia de *marketing* de la empresa a sus futuros colaboradores y a formular las respuestas a las posibles preguntas planteadas, y tendrán que elaborar esta presentación acorde con el espíritu de nuestra política de *marketing*.

Bloom y Krathwohl (1956) proponen seis niveles de aprendizaje en el ámbito cognoscitivo, que presentan en forma de taxonomía (una clasificación jerarquizada) desde el nivel más básico hasta el más alto: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Esta taxonomía de los niveles de aprendizaje, que fue la primera de su época, ha sido criticada por el posicionamiento de los niveles de análisis y síntesis, y por la relación secuencial entre los seis niveles. Aunque el análisis suele reconocerse como un nivel de aprendizaje inferior al de la síntesis, no siempre se considera superior a la comprensión y la aplicación. ¿No es necesario analizar primero para comprender y aplicar? Esta crítica podría extenderse al nivel de la síntesis.

El cuadro 3.2. resume las principales diferencias entre los objetivos de aprendizaje y las intenciones pedagógicas

Cuadro 3.2. Diferencias entre los objetivos de aprendizaje y las intenciones pedagógicas

Objetivos de aprendizaje	Intenciones pedagógicas
Muestran lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer al final del curso.	Son los mensajes clave que el profesor quiere compartir con los estudiantes.
Guían el aprendizaje de los estudiantes.	Guían la enseñanza del profesor.
Sus logros deben ser observables y medibles por los estudiantes y el profesor.	El profesor no tiene que comprometerse con su realización.
Condicionan racionalmente el proceso de evaluación.	Llevan al profesor a poner sentido, emoción y entusiasmo en la formación.

Por eso preferimos la taxonomía propuesta por Bertrand Schwartz en la Escuela de Minas de París. Schwartz –que, sin embargo, se inspira en la propuesta de Bloom– reconoce cuatro niveles de aprendizaje que formula así: conocer la existencia de, ser capaz de discutir, ser capaz de utilizar y ser capaz de hacer evolucionar. Su terminología es más comprensible y significativa. También evita el conflicto relativo a las categorías intermedias de Bloom. La figura 3.7. muestra la equivalencia entre las taxonomías de Bloom y de Schwartz.

Taxonomía de Benjamin Bloom	Taxonomía de Bertrand Schwartz
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer evolucionar
<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis 	
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis 	
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder utilizar
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • Poder debatir de...
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la existencia de...

Figura 3.7. Comparación de las taxonomías de Bloom y Schwartz.

Si los objetivos no son lo suficientemente claros para los estudiantes, estos tenderán a evaluar el curso en función de si se han cumplido sus expectativas, en lugar de si se han alcanzado los objetivos. Como las expectativas suelen ser muy diversas, es muy probable que la mayoría de ellas no se ajusten a los objetivos y no se cumplan: esto suele generar frustración en los estudiantes.

El diagnóstico inicial

Es esencial el diagnóstico inicial de los conocimientos, de las expectativas, la experiencia, las motivaciones o el estado de ánimo del grupo con respecto al tema. La figura 3.8 muestra un ejemplo de cuestionario de diagnóstico inicial para un curso de introducción a la filosofía ofrecido en formación continua.

Esta habilidad pedagógica de diagnóstico también puede ayudar al profesor a detectar lo que llamaremos, para simplificar, «expertos» en el grupo. Se trata de estudiantes que tienen más conocimientos o experiencia en la materia que los demás, o que creen tenerlos. Cons-

cientes de que son distintos a los demás, la mayoría siente la necesidad de ser reconocidos como diferentes por el profesor o por los demás estudiantes. Hay varias razones para ello, generalmente de carácter psicopedagógico. Por ejemplo, estos «expertos» pueden sentir la necesidad de diferenciarse de los demás estudiantes y quieren ser reconocidos en el grupo, tener un sentimiento de superioridad que les hace querer imponerse ante los demás o ante el profesor al comienzo de la clase, justificar su presencia en el grupo cuando se sienten con un nivel superior al de los demás estudiantes, o bien desear mostrar y poner en valor sus conocimientos o su experiencia ante los ojos de los otros miembros del grupo.

Frente a los «expertos», el profesor debe tener entonces varios reflejos:

- Aceptar que hay diferencias en el nivel de los participantes y que algunos de ellos, mejor equipados en términos de conocimientos o saber hacer, sienten la necesidad de ser reconocidos desde el principio.
- Proporcionar un cuestionario de diagnóstico que facilite su identificación y le permita transmitir un mensaje positivo de que los ha identificado.
- Diferenciarlos de los demás miembros del grupo pidiéndoles que no respondan a las preguntas básicas que él o ella haga y que no estén dirigidas a ellos.
- Hacer que participen siempre que otros miembros del grupo no respondan a una pregunta, expresen dudas sobre el contenido presentado o les pidan que aclaren conceptos o demostraciones.

Un experto no identificado puede convertirse en un enemigo en cualquier momento al intentar obtener el reconocimiento de otros miembros del grupo a costa del profesor. Por otro lado, un experto reconocido tenderá a comportarse como un aliado del profesor. La experiencia demuestra que también hay estudiantes que dicen ser expertos, pero no lo son realmente: el profesor tendrá que ser lo suficientemente hábil para distinguir entre los verdaderos y los falsos expertos.

Cuadro 3.3 Ejemplo de cuestionario de diagnóstico inicial

CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA	
Breve diagnóstico inicial	
Nombre y apellidos del participante: _____	Profesor/a: _____
El objetivo de este cuestionario es conocerlos mejor antes de que empiece este curso de introducción a la filosofía e iniciar un primer diálogo entre nosotros.	
1. ¿Cuáles han sido los principales pasos en su carrera hasta ahora?	
2. ¿Qué estudios ha realizado hasta ahora?	
3. ¿Ha hecho alguna vez uno o varios cursos de filosofía? En caso afirmativo, ¿en qué contexto, de qué tipo y a qué nivel académico?	
4. En caso afirmativo, ¿qué impresiones le han quedado de estos cursos de filosofía?	
5. En caso afirmativo, ¿qué dificultades experimentó en sus clases de filosofía?	
6. Si no, ¿cuáles son las ideas preconcebidas, favorables o desfavorables, que tiene sobre la filosofía?	
7. ¿Qué espera de este curso?	
8. ¿Le gustaría decir algo más que no haya tenido la oportunidad de decir todavía?	
Gracias	

Siempre que se inicie un curso o se introduzca un nuevo tema, se recomienda encarecidamente realizar un diagnóstico inicial de los conocimientos, la experiencia, las expectativas o el estado de ánimo de los estudiantes. Escritos y/u orales, estos diagnósticos pueden ser frecuentes durante una sesión.

La pregunta inicial de cada diagnóstico oral, que llamaremos a continuación pregunta de arranque del diagnóstico, es esencial. Debe ser única, estimular la participación de los estudiantes y conducir a las respuestas deseadas por el profesor sobre el estado del grupo en relación con el tema del diagnóstico. Por eso hay que anticiparla, trabajarla y aclararla antes de hacerla.

Por último, no hace falta decir que identificar y tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, aunque sea difícil aplicarlo en la práctica, desempeña un papel importante en el éxito de la enseñanza (véase el capítulo 6, situación 6.1).

Este importante tema de diagnóstico se abordará también en los próximos cinco capítulos.

3.1.4. La fase de estructuración es un espacio para la imaginación y la creatividad

Esta segunda etapa del proceso de aprendizaje-enseñanza consiste en la selección del escenario que parece más pertinente para la consecución de los objetivos de aprendizaje previamente definidos, eligiendo y combinando los métodos de enseñanza, los dispositivos didácticos y los materiales.

Métodos de enseñanza

El método que conduce a un aprendizaje más rico es el método de descubrimiento. Permite al estudiante definir el ritmo y el contenido de su propio aprendizaje, ya que no está estructurado de antemano ni se impone. Este método es activo, no directivo y creativo, y se centra más en el saber hacer y las habilidades interpersonales. Pero requiere mucho tiempo.

El método inductivo consiste en apoyarse en hechos concretos, casos, ejercicios, ejemplos o conocimientos previos de los estudiantes para hacer aflorar trozos de conocimiento del grupo de estudiantes, para inducir una teoría o un concepto y terminar con una presentación teórica formal del tema estudiado. Es un método participativo y cuestionador, pero también es directivo. Es preferible cuando el tema se presta a ello, cuando el profesor quiere un proceso de aprendizaje más interiorizado y cuando hay tiempo. Pero requiere una preparación muy cuidadosa y agilidad en su aplicación.

El método deductivo consiste en presentar primero los contenidos teóricos y luego ilustrarlos con ejemplos o ejercicios. Es asertivo y directivo, con poca participación. Generalmente se utiliza cuando es difícil conseguir que el grupo elabore una teoría o cuando hay poco tiempo. Se centra esencialmente en el aprendizaje de conocimientos. Pero tiende a conducir a un aprendizaje menos integrado que el método inductivo.

Dispositivos pedagógicos

Hay muchos dispositivos o técnicas de enseñanza a nuestra disposición. Entre las más clásicas están la conferencia, los ejercicios de aplicación, el método del caso, el juego de simulación, la discusión guiada, el trabajo en pequeños grupos, el trabajo de campo, las prácticas, la formación en acción, el taller de intercambio, el juego de roles, las lecturas, los MOOC, los *webinars*, pero también la captación de atención, el diagnóstico inicial y la discusión dirigida.

Se pueden clasificar de tres maneras:

- En un continuo de responsabilidad compartida para el aprendizaje entre el profesor y el estudiante, con la conferencia en un extremo y la tesina en el otro.
- Según se desarrollen en el aula o fuera de ella.
- Según el posicionamiento en cada una de las tres oposiciones de aprendizaje siguientes (Fiol *et al.*, 1989) y sus diferentes combinaciones: aprendizaje dirigido por el profesor, frente a aprendizaje autónomo de los estudiantes; aprendizaje individual de cada estudiante, frente a aprendizaje colectivo mediante la interacción entre estudiantes; aprendizaje abstracto, no directamente operativo, pero transferible a un gran número de situaciones, frente a aprendizaje concreto, específico y adaptado a una situación determinada, pero difícil de transferir de una situación a otra.¹⁷

El uso de estas técnicas didácticas o ayudas a la enseñanza puede tener dos propósitos: apoyar el aprendizaje de los participantes o facilitar la enseñanza del profesor. Es imprescindible que el profesor especifique este propósito antes de planificar su uso.

Cuando están destinados a facilitar la enseñanza del profesor, los medios didácticos permiten al profesor:

17. Para más información sobre la combinación de estas tres oposiciones, véase la situación 3.10 de este capítulo.

- Conocer mejor a los estudiantes, por ejemplo, diagnosticando sus conocimientos, expectativas o estado de ánimo en relación con el tema.
- Estimular el interés de los estudiantes por el tema, por ejemplo, «vendiendo» el tema, reconociendo y teniendo en cuenta las diferencias entre los estudiantes, utilizando juegos de roles, etc.
- Explicar el propósito del curso, es decir, presentar las intenciones pedagógicas, los objetivos de aprendizaje o el plan que se va a seguir.
- Garantizar el aprendizaje, por ejemplo, evaluando periódicamente el aprendizaje u organizando la retroalimentación de los participantes.

Los materiales

Ya sean tradicionales, audiovisuales o informáticos, deben diseñarse y utilizarse de forma inteligente, es decir, para facilitar un aprendizaje claramente definido de antemano.

3.1.5. La fase de evaluación está estrechamente vinculada a la fase de propósito

La etapa de evaluación es crucial en cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que proporciona retroalimentación y mejora tanto para los estudiantes como para el profesor. Consiste en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y la evaluación de la enseñanza del curso.

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Existen tres tipos de evaluación del aprendizaje: la **evaluación diagnóstica**, a la que antes nos referíamos como diagnóstico; la **evaluación formativa**, que el profesor realiza regularmente –cada 30 minutos, por término medio– para asegurarse de que todos los estudiantes siguen el itinerario pedagógico del profesor y adquieren progresivamente los aprendizajes previstos, y la **evaluación sumativa**, que es la evaluación final de todos los conocimientos, habilidades y actitudes

predefinidos. Son las dos primeras, la evaluación diagnóstica y la formativa, las que a menudo descuidan los profesores.

Las evaluaciones formativas y sumativas deben verificar el logro de los objetivos de aprendizaje.

Recomendamos que el contenido de la evaluación sumativa de los estudiantes se planifique y desarrolle antes del inicio de la sesión de formación.

En los programas de formación continua de larga duración en los que se aplican dispositivos de formación-acción, los patrocinadores de la formación, la institución de formación, el director académico del programa y los participantes solicitan cada vez más un cuestionario sobre el impacto de la acción formativa en los conocimientos prácticos y las habilidades interpersonales de los participantes.

Evaluación de la enseñanza del profesor

El diseño de la evaluación de un curso por parte de los estudiantes debe responder a tres preguntas: ¿por qué?, ¿qué? y ¿cómo?

¿Por qué evaluar la enseñanza de un curso?: para que los estudiantes puedan evaluar por sí mismos si creen que se han alcanzado los objetivos de aprendizaje, para que el profesor pueda recibir sugerencias para mejorar el curso y para que ambos puedan evaluar la utilidad general del curso.

¿Qué hay que evaluar?: los aprendizajes (apreciación del contenido del curso, calidad de los métodos, dispositivos y materiales didácticos, pedagogía del profesor, participación del estudiante, etc.), el proceso global de aprendizaje-enseñanza (impresión cognoscitiva-afectiva global del curso) y los resultados (motivos de satisfacción, principales mensajes retenidos, posibilidades de mejora, etc.).

¿Cómo evaluar?: un cuestionario escrito individual cumplimentado por los estudiantes, por supuesto, pero también una evaluación oral colectiva y una autoevaluación del profesor (la valoración del propio profesor sobre la relevancia de su curso, la implicación de los estudiantes, el ambiente general durante el curso, los métodos de enseñanza, etc.).

En conclusión, si el trabajo de preparación pedagógica –generalmente plasmado en un programa, unos apuntes, un libro de texto y/u otro material didáctico– ya ha sido realizado por el responsable del curso, esto supone una oportunidad para el profesor, ya que es una referencia útil a la que siempre puede acudir y en la que puede confiar. A continuación, el profesor debe familiarizarse con él y comprender el significado del marco pedagógico propuesto. Hay entonces dos posibilidades: o bien se adhiere totalmente a este trabajo de preparación y está plenamente satisfecho con él, y entonces debe apropiárselo, hacerlo suyo y cumplirlo; o bien, desea existir por sí mismo en una o varias de las fases de propósito, estructuración y evaluación de su curso, y entonces puede modificar ciertas partes de este como considere oportuno, por ejemplo, añadir un objetivo de aprendizaje que le interese mucho, pasar de un método deductivo a un método inductivo para ayudar a los estudiantes a comprender un concepto, cambiar el orden de dos ejercicios, planificar evaluaciones más periódicas, sugerir otras lecturas, etc. Este trabajo personal de preparación pedagógica, que requiere mucha creatividad e imaginación, lleva tiempo. Sin embargo, permite al profesor tranquilizarse haciendo suyos todos los entresijos de sus próximas intervenciones en el aula, y liberarse de las limitaciones de su propio escenario, que tendrá totalmente interiorizado, para centrar más su atención en los estudiantes y su aprendizaje en el aula.

Todo lo que se ha descrito para la preparación pedagógica de un curso también es válido para la preparación de cada sesión o de un programa de formación global.

Por último, podemos proponer los siguientes consejos técnico-pedagógicos:

- En primer lugar, conocer bien el **contenido** del curso antes de proceder a la preparación pedagógica, para reducir la ansiedad de la competencia.
- Entonces, dedicar mucho tiempo a esta **preparación pedagógica**. Una cuidadosa preparación en cuanto a la definición del propósito y la estructuración de un curso permite que el profesor se sienta

disponible para dinamizar al grupo de estudiantes durante la fase de ejecución.

- Dedicar tiempo a definir los objetivos de aprendizaje con la mayor claridad posible. Planificar las modalidades y el sistema de evaluación en función de estos objetivos, ya en la fase de definición del propósito.
- Desarrollar un guion pedagógico lo más original, creativo e innovador posible y que logre los objetivos de aprendizaje. Evitar la falta de **directividad total** y un **guion** demasiado rígido.
- Elaborar diagnósticos periódicos para identificar los conocimientos, las expectativas, la motivación, la experiencia, el interés y el estado de ánimo de los participantes en relación con el tema.
- Anticiparse a las **posibles diferencias** entre los participantes para aprovecharlas y enriquecer la dinámica de grupo y el aprendizaje.
- Comprobar siempre la validez de sus **supuestos**.
- Tener claros y definidos los **límites** de su función, sus intenciones educativas y sus competencias.
- Rechazar la sobrecarga de contenidos y las actitudes de hipernutrición.
- Replantear siempre las presentaciones, los ejercicios y el contenido de los debates en relación con los **objetivos de aprendizaje**.
- Proporcionar un constante **ida y vuelta** entre la experiencia de los participantes y los contenidos impartidos.¹⁸
- Asegurarse periódicamente del **aprendizaje**.
- Estar en permanencia preparado para observar el comportamiento de los estudiantes y escuchar sus puntos de vista para captar los cambios de humor en el grupo.
- Negociar cualquier **desviación** del programa con los participantes.

18. A eso nos invita la teoría de Piaget: a aprender de la acción y de la iniciativa personal. Esto es también lo que sugiere el método inductivo. Por último, esto es lo que dice el proverbio chino citado anteriormente: «Oigo y olvido, veo y recuerdo, hago y aprendo».

3.2. Situaciones problemáticas con su codificación tecnopedagógica

3.2.1. La situación de Evita. «Mi lógica de enseñanza no es la misma que la lógica de aprendizaje de los estudiantes»

Evita concluye su sesión hablando de la importancia de las cadenas causales para entender los comportamientos en las organizaciones. Ilustra su punto de vista desarrollando el siguiente ejemplo. Un director de *marketing* aprecia que todos los miembros de su equipo trabajan duro en sus puestos de trabajo y empiezan a sentirse limitados en sus funciones asignadas. Sugiere a su equipo que piense en ampliar el campo de acción de su departamento para que puedan enriquecer las competencias de cada uno. Al sentir que los estudiantes están confundidos por el ejemplo que ha elegido, pregunta inmediatamente si su ejemplo es claro para todos. Al observar que el público permanece en silencio y no reacciona negativamente, toma este silencio como un consentimiento y sugiere desarrollar su ejemplo haciendo que los estudiantes trabajen sobre posibles formas de ampliar el perímetro de este departamento de *marketing*. Muy pocos estudiantes dan respuestas. Entonces Evita se pregunta por qué hay tan poca participación en su audiencia, a pesar de que el ejercicio le parece muy interesante e instructivo, y este grupo de estudiantes siempre ha sido participativo hasta ahora. Termina su sesión mostrando, a través de su ejemplo, que el director de *marketing* no es solo un especialista en su función; es también el director de un equipo, responsable del desarrollo de cada uno de sus miembros.

Evita está satisfecha con su sesión, ya que ha conseguido su objetivo. Sin embargo, antes de marcharse, pregunta a dos de sus estudiantes por qué no han participado mucho en el ejercicio propuesto. Es entonces cuando entiende el motivo del silencio del público. Para los estudiantes era evidente que había que hacer lo contrario: desarrollar primero las competencias de cada miembro del equipo para ampliar después el alcance del departamento de *marketing*. El profesor y los estudiantes utilizaron cada uno una cadena de causalidad en su comprensión de la situación, pero la lógica de enseñanza de una era contraria a la lógica de aprendizaje de los otros. Por lo tanto, había un bloqueo entre los estudiantes: no podían encajar en la lógica de razonamiento de Evita.

Nuestros comentarios

Varios autores han intentado definir los estilos de aprendizaje. Los más reconocidos son Kolb (1984) y Honey y Mumford (1992). Sus respectivos cuestionarios, LSI y LSQ, suelen utilizarse para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Ambos conducen a cuatro estilos de aprendizaje: asimilador, divergente, convergente y acomodador para el primero; activo, reflexivo, pragmático y teórico para los segundos. Hay que reconocer que el proceso de elaboración de estos cuestionarios y la pertinencia de sus resultados han sido criticados a menudo, sobre todo por algunas deficiencias psicométricas. No obstante, el concepto de estilo de aprendizaje es interesante porque permite poner de manifiesto la diversidad de perfiles de los estudiantes. Por lo tanto, no podemos sino aplaudir los esfuerzos de estos investigadores por intentar definir qué es un estilo de aprendizaje e identificar el de cada estudiante. Los resultados también muestran la dificultad a la que se enfrentan los profesores cuando tratan con audiencias muy heterogéneas en cuanto a estilos de aprendizaje, como los estudiantes de MBA, EMBA y formación continua (véase la situación 6.2.5 en el capítulo 6).

Sin embargo, al observar a los profesores enseñando, no destacan tanto las diferencias en los estilos de aprendizaje como la frecuente desconexión entre la lógica de enseñanza del profesor y la lógica de aprendizaje de los estudiantes. Es sorprendente observar que:

- Los profesores están convencidos de que perfeccionar su lógica pedagógica e imponerla solo puede ayudar a los estudiantes a aprender mejor.
- Están convencidos de que todos los estudiantes adoptan esta lógica de enseñanza.
- No se dan cuenta, por sí mismos, de la desconexión.

Al enseñar según su propia lógica, preferentemente lineal, muy estructurada y considerada la más adecuada, están convencidos de que facilitan enormemente el aprendizaje de los estudiantes, su demostración parece natural, pertinente y convincente. Sin embargo, no se dan cuenta que los estudiantes están confundidos por su ejemplo

y no pueden entrar en él. Peor aún, al permanecer en silencio, dejan que Evita crea que la siguen sin dificultad.

Hay una antigua película en Francia llamada *El motor y el pollo* que ilustra este fenómeno de forma caricaturesca. Un profesor enseña a un estudiante a desmontar lógicamente un motor y se sorprende de que el estudiante no pueda seguirlo. De hecho, el estudiante sabe cortar un pollo y está convencido de que es posible aprender a desmontar un motor, no siguiendo la lógica racional del profesor, sino por analogía con el corte de un pollo.¹⁹

Para el profesor, la creencia de que su lógica de enseñanza es la mejor para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y que, por tanto, los estudiantes deben aceptarla y adherirse a ella, puede dar lugar a muchas sorpresas. La mayoría de nosotros caemos en esta trampa con frecuencia. Tengamos cuidado.

Nuestras recomendaciones

- Realizar periódicamente un diagnóstico de los conocimientos, las expectativas, la experiencia y el estado de ánimo de los estudiantes para explorar su sensibilidad y diversidad en relación con el tema.
- Realizar evaluaciones periódicas para asegurarse de que su propia lógica de enseñanza es coherente con la lógica de aprendizaje de los estudiantes; y si no es así, aceptar adaptarla o incluso modificarla.
- Cuando el ambiente se vuelve tenso y el profesor se da cuenta de que la audiencia ya no participa, acercarse a los estudiantes hasta que uno de ellos se atreve a expresar su confusión sobre la pregunta formulada o la lógica propuesta. De este modo, se puede reducir la resistencia pasiva.
- Nunca tener miedo a la resistencia explícita de los estudiantes cuando se expresa. Primero escucharlos, luego comprenderlos y conciliar puntos de vista lo mejor que se pueda.

19. En un famoso artículo al que se hace referencia a continuación, su autor, Nonaka (1991) compara las formas habituales de aprendizaje de los occidentales y los japoneses. Los primeros suelen utilizar la lógica y los modelos racionales para aprender y actuar, mientras que los segundos basan su aprendizaje en un enfoque metafórico y suelen utilizar analogías. En un artículo más reciente y en colaboración con Takeuki (2011), Nonaka vuelve a hablar de esta diferencia cultural en la lógica del aprendizaje.

- Organizar el trabajo en subgrupos para que los estudiantes interactúen comparando sus lógicas de aprendizaje y plantear colectivamente, si es necesario, las dificultades que les impiden adherirse a la lógica de enseñanza del profesor.

3.2.2. La situación de Marianne, Rui y Karim. «Me pregunto cuál es mi estilo de enseñanza»

MARIANNE, profesora de Derecho, comenta: «Lo que me importa es transmitir el máximo de contenidos en el mínimo de tiempo. Tengo mucho contenido que enseñar en mi curso. Solo tengo ocho sesiones de tres horas y hay mucho material que cubrir. No me imagino a mis estudiantes saliendo de mi curso sin haber aprendido las principales teorías del derecho. Así que no tengo tiempo para involucrarlos. Mientras no dominen el contenido, su participación no puede aportar mucho; en derecho, no es muy fructífera. Mi trabajo es darles todo el contenido posible para que estén lo mejor equipados posible para entender las situaciones legales a las que se pueden enfrentar más adelante».

RUI, profesor de Psicoanálisis, dice: «Me cuesta entender cómo sus estudiantes pueden escuchar a un profesor y seguirlo durante tres horas. Yo, en cambio, les hago participar lo más posible. Les hago una pregunta sobre su personalidad que les haga reaccionar y luego escucho sus reacciones. Hago que se enfrenten a sus respuestas y aprendan de ellas. Podría decir que en mi curso no hay exposiciones magistrales, salvo la primera para preparar el terreno y establecer las reglas del juego. Les he preparado un programa de lecturas que, si lo desean, pueden seguir por su cuenta fuera de las sesiones del curso para comprender mejor el funcionamiento de la personalidad. Veo mi trabajo como el de un organizador de intercambios entre estudiantes».

KARIM, profesor de Estrategia, se manifiesta así: «Lo que me gusta es discutir con mis estudiantes los casos concretos de estrategia que domino para poder responder a todas las preguntas que puedan tener. Se sorprenden de lo mucho que puedo sacar de cada discusión de un caso, en comparación con el pobre estudio de caso que tenían antes de la clase en sus grupos de trabajo. Me gusta encantarles, sorprenderles, mostrarles que hay un verdadero cuerpo de conoci-

mientos y que están ante un experto en estrategia. Cada vez que salgo de una clase, siempre me pregunto si les ha gustado».

Nuestros comentarios

Una forma, ciertamente sencilla, de entender lo que ocurre en un aula es identificar la importancia que damos a tres componentes de cualquier proceso de aprendizaje, a saber, el **contenido del curso**, los **estudiantes** y el **profesor**.²⁰ Recomendamos, a priori, que se dé la misma importancia a los tres componentes, tal y como se ilustra en la figura 3.8, aunque para modular este consejo debe tenerse en cuenta la cantidad de contenidos de cada materia.

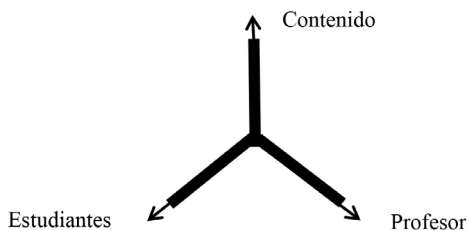


Figura 3.8. Tres componentes de un proceso de aprendizaje-enseñanza.

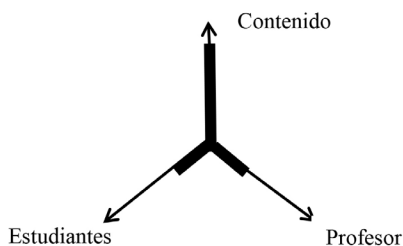


Figura 3.8A

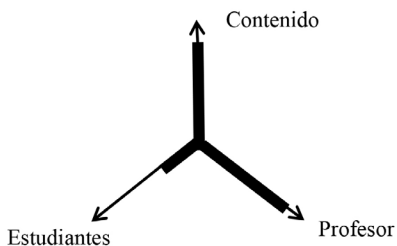


Figura 3.8B

Como profesores, vinculamos los tres componentes poniendo nuestros conocimientos, habilidades, actitudes y personalidad al ser-

20. En un proceso de aprendizaje-enseñanza hay también otros componentes importantes que nos interesan, como la relación con la tecnología digital, la incertidumbre, la relación con el conocimiento, la relación con las emociones, la relación con el departamento de pertenencia en la institución, etc. Pero, a efectos ilustrativos, hemos preferido centrarnos por el momento en estas tres relaciones esenciales.

vicio del aprendizaje de los contenidos por parte de los estudiantes. Por lo tanto, podemos decir que es prudente tener un equilibrio adecuado entre los tres componentes.

Según la figura 3.8A, el profesor se centra esencialmente en el contenido. Este es a menudo el caso de los profesores de asignaturas de alto contenido, como contabilidad, matemáticas, estadística, finanzas o derecho; están convencidos de que tienen muchos conocimientos que enseñar y que no tienen tiempo para preocuparse de las otras dos dimensiones. Este es el caso de Marianne. Según la figura 3.8B, la profesora también podría utilizar su personalidad y su comportamiento para enseñar un contenido con el fin de hacer más atractiva la transferencia; pero no se preocuparía lo suficiente por el aprendizaje de los estudiantes.

También debemos señalar otros dos perfiles que se observan con bastante frecuencia. En primer lugar, el de la figura 3.8C, que corresponde a profesores muy preocupados por los estudiantes, sin aportar ningún contenido significativo e invirtiendo lo menos posible en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Son entonces facilitadores dispuestos a poner a los estudiantes en el centro de sus preocupaciones, sin implicarse personalmente y sin comunicar fundamentos teóricos significativos. Este es el caso de Rui. En segundo lugar, el perfil de la figura 3.8D, que representa a los profesores egocéntricos, bastante llenos de sí mismos y sensibles a dar espectáculo (*star system*). Salen de sus clases preguntándose si fueron buenos actores. Los estudiantes suelen sentirse atraídos por este tipo de personalidad, pero nuestras encuestas en los programas de formación continua demuestran que, un año después, el aprendizaje es escaso. Karim tiende a encajar en este perfil.

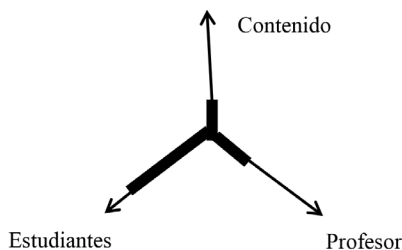


Figura 3.8C

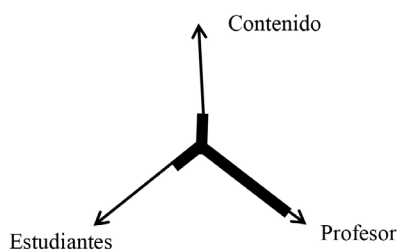


Figura 3.8D

Los estilos de enseñanza de Marianne, Rui y Karim pueden considerarse como tres perfiles-tipos, cada uno con sus puntos fuertes y débiles.

Nuestras recomendaciones

- Ser consciente del tipo de asignatura que se imparte. La enseñanza de la contabilidad de costes requiere compartir muchos contenidos, mientras que el control de gestión, que es una asignatura afín, está más orientado al comportamiento de los directivos y requiere un buen equilibrio entre los tres componentes.
- No dejar de lado ninguno de los tres componentes. En cambio, esforzarse por dar vida a cada uno de ellos.
- Intentar equilibrar los tres en la medida de lo posible.

3.2.3. La situación de Smita y de Bernard. «Me siento incómoda/o frente a un grupo heterogéneo»

Smita está muy confundida por la heterogeneidad de sus grupos de estudiantes en su curso de *marketing*. «Tengo una mezcla de estudiantes que siguen el plan de estudios normal de la Escuela, estudiantes de admisión paralela, muchos de los cuales ya han hecho el curso de *marketing*, algunos de estos últimos que incluso tienen un título de *marketing* de 2 años y han hecho prácticas de *marketing* en una empresa, y estudiantes extranjeros de Erasmus, algunos de los cuales ya han tenido una introducción al *marketing*.²¹ Si me detengo en los fundamentos del *marketing*, una buena parte de mis estudiantes se aburren y me lo hacen saber de una manera u otra; si voy muy rápido a los fundamentos, pierdo a los que nunca han estudiado *marketing*. Cuando planteo una pregunta demasiado fácil para los que ya han hecho *marketing*, se ríen y no participan; cuando hago una pregunta más sutil, los estudiantes que nunca han hecho *marketing* no se atreven a responder. En resumen, es probable que haga infeliz a todo el mundo.

Bernard, por su parte, lanza un nuevo curso optativo de MBA sobre la toma en cuenta de la diversidad en la estrategia empresarial. Quiere atraer al mayor nú-

21. Todos los estudiantes, independientemente de su origen y formación previa, están obligados a realizar el curso de *marketing*. No hay exenciones.

mero posible de estudiantes a su curso, al menos 20 para que este se lleve a cabo. Asigna a su curso los siguientes objetivos de aprendizaje:

1. Comprender en profundidad las implicaciones e impactos de la diversidad en la estrategia corporativa y las prácticas de gestión.
2. Obtener una comprensión global de los problemas actuales de diversidad relacionados con la igualdad de oportunidades en un contexto socioeconómico internacional.
3. Desarrollar las habilidades fundamentales de diversidad e inclusión necesarias para dirigir eficazmente una gran empresa en el entorno empresarial global actual.
4. Desarrollar una conciencia crítica de los principales problemas de diversidad sociocultural a los que se enfrentan los líderes de hoy en día.
5. Desarrollar argumentos adecuados para defender y respetar la diversidad.
6. Dominar los fundamentos de las negociaciones interculturales y ser capaz de moverse con eficacia en un clima internacional.

Nuestros comentarios

La fase de definición del **propósito** debe diferenciar claramente los objetivos de aprendizaje (correspondientes a la formulación: «Al final del proceso de formación, los estudiantes serán capaces de...») y las intenciones pedagógicas del profesor (cuya formulación comienza con: «Durante esta sesión o curso, como profesor, me gustaría...»). Esta fase también debería permitir al profesor aclarar sus supuestos sobre los perfiles de entrada de los futuros estudiantes.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, la taxonomía de Bertrand Schwartz, inspirada en la de Benjamin Bloom, pero más sencilla y significativa (véase el capítulo 3, apartado 3.1.3), revela cuatro niveles de aprendizaje: conocer («como estudiante, sé que este tema existe, pero no es esencial para mí»), ser capaz de discutir («tengo que ser capaz de entender lo principal del tema para poder mantener un diálogo útil con un especialista»), ser capaz de utilizar («soy capaz de ponerlo en práctica yo mismo») y ser capaz de desarrollar y hacer evolucionar.

En su curso de *marketing*, Smita no solo se enfrenta a una gran variedad de perfiles de entrada en términos de conocimientos, sino

también de experiencia, motivación, expectativas y estado de ánimo. Por tanto, se enfrenta al peligro de no satisfacer a algunos o a todos sus estudiantes. Es consciente de ello. Para evitar un mal clima en el aula, tendrá que ser muy creativa en cuanto al escenario pedagógico. Ella tendrá que llevar a cabo estas acciones:

- Tener en cuenta las diferencias en los perfiles de entrada.
- Tener un perfil de salida mínimo predefinido de manera clara y posiblemente uno o dos perfiles de salida más en armonía de aprendizaje con los diferentes perfiles de entrada.²²
- Proporcionar los medios para identificar perfiles de entrada individuales y también grupos con perfiles de entrada similares mediante un cuestionario de diagnóstico inicial.
- Imaginar diferentes roles para los grupos de estudiantes identificados.
- Asignar a cada grupo de estudiantes un rol que lo diferencie de los demás y le permita existir en su especificidad.
- Por último, definir bien cada rol y asegurarse de que cada grupo de estudiantes –cada estudiante dentro del grupo– pueda desempeñar su rol con inteligencia, interés y motivación.

Si los objetivos de aprendizaje del curso no están suficientemente elaborados y especificados, comunicados de manera clara y percibidos correctamente, es probable que los estudiantes evalúen el curso de acuerdo con sus expectativas. Como estas expectativas son muy heterogéneas, hay muchas posibilidades de que algunas de ellas no se cumplan, y entonces la evaluación final del curso por parte de los estudiantes se verá ciertamente afectada.

El caso de Bernard es similar y diferente a la vez. Al igual que Smita, se enfrentará en su curso a una diversidad de perfiles bastante fuerte: estarán quienes se sienten directamente concernidos por el tema de la diversidad, quienes eligen su asignatura por curiosidad intelectual, aquellos que se sienten atraídos por lo que consideran

22. Véase el capítulo 3, apartado 3.1.3, sobre los perfiles de entrada y salida de los estudiantes.

un fenómeno de moda, los que han vivido problemas profesionales personales relacionados con la diversidad y quieren hacer un autoanálisis de su situación pasada (o situaciones pasadas), los que quieren profundizar en este tema porque puede constituir un futuro eje de desarrollo de su carrera, e incluso los que seleccionaron esta optativa porque ninguna de las otras propuestas les interesaba.

Será absolutamente necesario un diagnóstico de los perfiles de entrada en cuanto a conocimientos, experiencia, motivación, proyección de futuro, expectativas e incluso estado de ánimo, lo que requiere la elaboración de un cuestionario *ad hoc* de diagnóstico inicial que se aplicará preferentemente en el momento de su inscripción en el curso, en el peor de los casos durante la primera sesión. Entonces será necesario diferenciar los roles y asignar a cada uno de ellos funciones gratificantes relativamente bien definidas, evitando los dos extremos de rigidez y vaguedad. Debido a la gran heterogeneidad de los perfiles de entrada, Bernard –al igual que Smita– se enfrentará a desajustes entre los objetivos de aprendizaje establecidos y las expectativas de los estudiantes y, por tanto, a una alta probabilidad de tener una evaluación final del curso poco gratificante.

Pero también existe el peligro de que Bernard haya escrito objetivos que contribuyan a sobre vender su curso. Sus estudiantes no son todavía (¿lo serán alguna vez?) líderes de grandes empresas, como implica el objetivo 3, o no se convertirán en expertos en negociación de la diversidad al final del curso, como implica el objetivo 6 (el verbo «dominar» es elegante, pero engañoso). Es habitual que los profesores propongan objetivos muy –o incluso demasiado– ambiciosos en sus cursos optativos para atraer a los participantes; esto puede crear expectativas que no se puedan cumplir y generen frustraciones que se expresarán en la evaluación final del curso por parte de los estudiantes. Es probable que los estudiantes que deseen hacer carrera en esta disciplina tengan expectativas muy altas y que se sientan decepcionados por la escasa implicación de algunos de sus compañeros o por la no consecución de objetivos demasiado ambiciosos para un curso de 30 horas. Quienes tengan expectativas muy concretas también se encontrarán con que estas no se cumplen porque son demasiado espe-

cíficas o personales. Quienes tengan expectativas poco claras pueden no estar convencidos del curso porque no saben exactamente lo que buscan, por lo que no lo encontrarán.

Nuestras recomendaciones

- Trabajar muy a fondo los objetivos de aprendizaje por tres razones:
 - Desarrollar un escenario pedagógico pertinente, innovador y estructurador para lograrlos.
 - Facilitar la evaluación del aprendizaje tanto por parte de los propios estudiantes a lo largo del proceso como por parte del profesor en las evaluaciones formales.
 - Evitar que los estudiantes evalúen el curso en función de la satisfacción de sus expectativas y no de la consecución de los objetivos de aprendizaje.
- Diferenciar claramente los objetivos de aprendizaje de los estudiantes (empezando por: «Al final del curso o de la sesión, los estudiantes serán capaces de...») y las intenciones pedagógicas del profesor (que comienzan con: «Como profesor, durante este curso o sesión, me gustaría...»).
- Evitar plantear los objetivos de aprendizaje al principio de la sesión o del curso, ya que los estudiantes aún no conocen los conceptos o las teorías que se desarrollarán y no tienen la oportunidad de percibir y comprender de qué se trata. Es mejor indicarlos al final, para que los estudiantes puedan comprobar por sí mismos si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje.
- Preferir justificar la sesión o la lección al principio presentando las intenciones pedagógicas del profesor. Esto permitirá a los estudiantes dar sentido (en los tres sentidos de la palabra: orientación, significado y conciencia emocional) al contenido y al escenario desde el principio.

3.2.4. La situación de Walter. «Necesito seleccionar un guion pedagógico»

Walter fue invitado a impartir un curso sobre el proceso administrativo en el primer año de la licenciatura en Administración de Empresas. Los dos colegas sucesivos que habían sido responsables de este curso recibieron malas evaluaciones y tuvieron que dejarlo. Por ello, es un curso que tiene mala reputación entre los estudiantes.

El proceso administrativo es un concepto que probablemente no les dice nada, porque nunca han trabajado antes ni, probablemente, tampoco han puesto un pie en una empresa. Presentado de forma académica, es probable que el proceso administrativo les aburra por ser demasiado abstracto. Si se desglosa en sus distintas fases elementales y se desconecta del estudio de los principios de la administración –como lo hace Fayol–, puede parecer simple, incluso simplista. Por último, es un concepto que, desde Fayol, se presenta como fundamental, pero que ha sido cuestionado por otros autores, como Mintzberg.

Dado que los objetivos de aprendizaje del curso son claros y precisos, y que los perfiles de entrada son probablemente homogéneos, Walter no se enfrenta realmente a ninguna dificultad de definición del propósito de su curso, sino al problema de la estructuración, es decir, de la elaboración de un escenario pedagógico suficientemente dinámico e interesante para que los estudiantes se motiven e impliquen.

Nuestros comentarios

La fase de **estructuración de un guion** se basa generalmente en tres métodos de enseñanza principales: el método deductivo (empiezo con la teoría, y la ilustro o justifico con ejemplos), el método inductivo (empiezo con ejemplos o con los conocimientos del grupo, y voy induciendo la teoría) y el método de descubrimiento (dejo que los participantes organicen su propio camino de aprendizaje). Los dos primeros métodos son directivos; el tercero lo es mucho menos –si es que lo es–.

En la situación de Walter, el método deductivo no ha dado hasta ahora ningún resultado. Al no saber cómo funciona una empresa,

los estudiantes pueden encontrar el proceso administrativo indigesto. Se debe preferir el método inductivo o el método de descubrimiento.

El método inductivo podría lograrse, por ejemplo, si el profesor organizara un panel de directores de pequeñas y medianas empresas (pymes) para que vinieran a debatir sus diferentes puntos de vista sobre cómo ven su trabajo. Los estudiantes pueden plantear todo tipo de preguntas y, después del panel, trabajar en pequeños grupos sobre las lecciones aprendidas y escribir un breve informe sobre su aprendizaje. Es posible que se tenga que estimular a los estudiantes y prepararlos para que hagan buenas preguntas en una primera sesión de clase antes del panel.

Por último, el método de descubrimiento podría consistir, por ejemplo, en enviar pequeños equipos de estudiantes a entrevistar al dirigente y a dos o tres directivos de una pyme de su elección. De este modo, pisarían una empresa y no solo hablarían con el director, sino también con algunos de sus directivos; verían que hay varias funciones en la empresa y que hay un juego de diferenciación-integración entre ellas. Por supuesto, los estudiantes tendrían que hacer un informe exploratorio y podrían tener que volver a la empresa para perfeccionar o ampliar su recogida de información.

Las dos propuestas que se acaban de exponer se dan solo como ejemplos. Hay muchos otros dispositivos pedagógicos para aplicar un enfoque inductivo o de descubrimiento.

En la fase de estructuración, también se debe realizar un diagnóstico de los conocimientos, expectativas y estado de ánimo del grupo de estudiantes en relación con el tema que se está debatiendo. Este diagnóstico permite confirmar o invalidar las hipótesis sobre los conocimientos de los estudiantes, formuladas en la fase anterior. También permite comprobar el grado de heterogeneidad dentro del grupo. Por último, ayuda a detectar a los expertos o a quienes se consideran expertos en el tema (recuerde que estos expertos —o supuestos expertos— pueden ser nuestros mejores aliados si sabemos reconocerlos y hacerles un hueco en el grupo; también pueden convertirse en nuestros peores enemigos si nos olvidamos de hacerles parecer diferentes

a sus compañeros o si no les damos la oportunidad de diferenciarse del resto del grupo) Por último, siempre es mejor asumir que los estudiantes no están (todos) interesados en el tema que vamos a tratar. Por ello, en cualquier escenario debe incluirse un gancho para mostrar la relevancia del tema y así interesar a los estudiantes. Las situaciones de Smita y Bernard, estudiadas anteriormente, ayudan a ilustrar este párrafo sobre el diagnóstico inicial.

Para mitigar el papel central que desempeña el profesor y reducir la fuerte concentración de la atención de los estudiantes en él (figura 3.9A), el profesor puede iniciar un debate dentro del grupo, promoviendo así los intercambios directos entre los estudiantes e invitando al grupo a ser, en ocasiones, el centro del proceso de formación (figura 3.9B).

El método inductivo –y aún más el método de descubrimiento– son enfoques que sitúan más a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje-enseñanza.

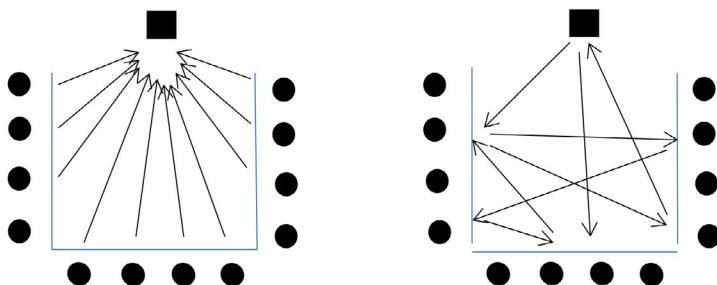


Figura 3.9A. El profesor desempeña el papel central. Figura 3.9B. El profesor es el líder en una discusión en grupo

Nuestras recomendaciones

- Si el tema se presta a ello, cabe preferir el método inductivo al deductivo. Implica más a los estudiantes, haciéndoles participar y aprender activamente.
- Es preferible utilizar el método de descubrimiento siempre que sea posible. Es el método que más involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje-enseñanza; les permite construir su propio camino de aprendizaje. Sin embargo, este método requiere un

acompañamiento periódico por parte del profesor para orientar a los estudiantes y evitar deslices.

3.2.5. La situación de Ava. «Tengo que transmitir mucho contenido en un tiempo limitado»

Ava hace una presentación de 20 minutos sobre la fijación de precios en el *marketing*. Ha previsto 24 diapositivas, aproximadamente una por minuto. Están sobrecargados. Ava consigue leer completamente las primeras diapositivas, pero bajo la presión del tiempo ocurren dos hechos. Por una parte, acelera considerablemente su discurso; cuanto más rápido habla, menos la siguen los estudiantes; tiende a perderse en los detalles y se olvida de distanciarse del contenido. Por otra parte, ya no tiene tiempo para leer sus diapositivas y habla de forma desconectada del contenido de estas. Hay una disonancia entre lo que dice y lo que está escrito en las diapositivas. No puede pasar de las 11 diapositivas y se disculpa por no haber cubierto completamente el tema que pretendía compartir con su audiencia. Durante el análisis de la sesión, dice que en sus cursos tiene mucho contenido que transmitir a sus estudiantes y que siempre está bajo presión de tiempo.

Nuestros comentarios

Los profesores siempre tienen mucho contenido que enseñar y nunca suficiente tiempo para hacerlo bien. Por eso es habitual observar que algunos imponen un ritmo de enseñanza tan rápido que pierden la atención de muchos estudiantes por el camino. Acostumbrados a fijarse en los más estudiosos, en los más dotados o en los que se adaptan fácilmente al ritmo impuesto, no se aseguran de que todos los demás estudiantes también les siguen. Otros empiezan despacio; luego, al darse cuenta de que el tiempo corre y de que no tienen tiempo suficiente para transmitir todo el contenido previsto, aceleran bruscamente el ritmo de la enseñanza al final del curso o de la sesión. Entonces pierden la atención de todos los estudiantes, y estos, bajo la presión del tiempo y la cantidad de contenidos que se imparten, abandonan.

Cuando los profesores consideran que el tiempo que se les asigna para impartir los conocimientos es insuficiente, tienden a adaptar las distintas partes de su presentación de forma homotética al tiempo permitido. Si un profesor ha planificado cinco partes en su sesión para una duración D y comprueba que el tiempo asignado o aún disponible es solo $d < D$, tiende a reducir cada parte para que se mantengan las proporciones entre ellas. Esta reducción homotética puede llevar a los estudiantes a sentir una pérdida de sentido en los contenidos impartidos.

Lo mejor es que el profesor se replantee los objetivos de aprendizaje y adapte los contenidos al nuevo marco temporal, manteniendo solo los objetivos más importantes y eliminando los demás. Es probable que esto suponga un cambio significativo en el contenido, centrándose en lo esencial y excluyendo el resto.

Por otra parte, las diapositivas proyectadas por Ava son demasiado numerosas y están demasiado llenas. De hecho, están escritas más para orientar la enseñanza del profesor que para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. El resultado es que los estudiantes tienen una indigestión de diapositivas.²³

Nuestras recomendaciones

- Equilibrar la relación entre el contenido y el tiempo de forma inteligente para no sacrificar ni la participación de los estudiantes ni la disponibilidad del profesor. Es importante recordar que enseñamos para que la gente aprenda, no solo para enseñar: por eso definimos la enseñanza como el diseño y la experimentación de situaciones de aprendizaje en el capítulo 2, principio 2.

23. Una diapositiva es un documento proyectado, no un documento escrito. Por lo tanto, no debe contener más de 20 palabras o signos. El tamaño de la letra debe ser de 26 o más. Es preferible el uso de dibujos, fotos, imágenes, diagramas y símbolos. Es mejor evitar las diapositivas que presentan una lista de puntos descriptivos y utilizar, en su lugar, metáforas y analogías. Una diapositiva permite combinar el aprendizaje visual y auditivo. Para evitar la disonancia entre ambos para los estudiantes, el profesor debe descubrir primero y leer textualmente lo que está escrito en la diapositiva. Luego puede emitir todo tipo de comentarios sobre su contenido. En un curso, se recomienda mostrar solo un pequeño número de diapositivas: de seis a diez por hora para evitar la indigestión de diapositivas.

- No llenar a nuestros estudiantes de conocimientos exhaustivos. Nuestro papel es provocar que quieran aprender más por sí mismos.
- No considerar a nuestros estudiantes como esponjas dispuestas a absorber el máximo de conocimientos en el mínimo de tiempo. Hay que recordar que las esponjas no absorben agua cuando están completamente saturadas. Esto es cierto para los estudiantes con una capacidad de atención relativamente corta: de 30 a 40 minutos para los estudiantes, de 20 a 30 minutos para los directivos. Además, si no hay momentos suficientemente largos de silencio durante este tiempo de concentración, los estudiantes solo pueden absorber el contenido; no tienen tiempo para reflexionar sobre el contenido y apropiárselo.
- Ya que los estudiantes suelen quejarse de que los profesores muestran demasiadas diapositivas, cabe reducir al mínimo el uso de diapositivas y reservarlas exclusivamente para los puntos de presentación o ilustración en los que sean imprescindibles.
- Recordemos que las diapositivas están diseñadas prioritariamente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

3.2.6. La situación de Elaine. «Me gustaría asegurarme de que los supuestos que he planteado sobre los perfiles de entrada de mis estudiantes están bien fundados»

Elaine es responsable de la opción de Control de Gestión y Consultoría Organizacional en el último año de un programa «Master of Science» (MSC). Los estudiantes que han elegido esta especialidad ya han superado un curso de contabilidad financiera y otro de contabilidad de costes en años anteriores como requisito previo. Por lo tanto, se espera que tengan los fundamentos de ambos cursos. Cuando aplica su cuestionario de diagnóstico inicial de los conocimientos de sus nuevos estudiantes, se sorprende al comprobar que varios de ellos no recuerdan nada y no tienen la formación necesaria en ambas materias para cursar su opción. Por ejemplo, algunos colocan las deudas en el activo del balance, otros colocan los inventarios en el pasivo y otros no saben la diferencia entre el método del coste total y el método del coste variable. En cuanto a la definición de flujo de caja, es ignorada por la gran mayoría de los estudiantes. Desconcertada porque supone

que a sus estudiantes que han elegido su opción les gusta la contabilidad y las finanzas corporativas, les pregunta por qué es así. La respuesta más común es: «Señora, se nos ha olvidado todo; hace tanto tiempo que lo estudiamos...». Esta respuesta le llega a consternar, porque los conocimientos que pide son elementales y supuestamente dominados por los estudiantes: ¿se imaginan a un estudiante de Administración de Empresas que esté en el último año de sus estudios y quiera especializarse en control de gestión y que no conozca la composición del balance de una empresa o la definición de un flujo de caja?

Decide ofrecer un minicurso sobre los conceptos principales de los dos cursos prerequisites a los estudiantes que lo deseen. Todos los estudiantes de la opción se inscriben en el minicurso.

Nuestros comentarios

Un profesor siempre tiene supuestos en mente a la hora de definir el propósito de una sesión y de estructurar un guion pedagógico. Se trata de supuestos que establece sobre el nivel de conocimientos, la experiencia, las motivaciones, el interés, las expectativas y el estado de ánimo de los estudiantes respecto a la asignatura. Como a menudo tiene relativamente poca información sobre sus futuros estudiantes, no le queda más remedio que basar estos supuestos en las lecciones de experiencias pasadas, en sentimientos, emociones e intuiciones. Por lo tanto, al preparar el guion de enseñanza, el profesor debería preparar una o varias preguntas de diagnóstico para comprobar la pertinencia de sus supuestos.

Por descontado, el ejercicio de diagnóstico no es un ejercicio de estilo. Las respuestas dadas por los estudiantes pueden conducir al profesor a modificar en profundidad el guion pedagógico previsto. Por ejemplo, el profesor pensaba que todos los estudiantes conocían los dos conceptos de capital circulante y necesidades de capital circulante. Durante el diagnóstico de conocimientos se da cuenta de que no es así. Por lo tanto, tiene que dedicarle tiempo para sacar a relucir los dos conceptos de forma inductiva mediante ejercicios, o hacer una presentación sobre los dos conceptos e ilustrarlos con ejemplos utilizando un método deductivo. Es probable que este cambio de guion

de enseñanza provoque un desfase del tiempo inicialmente previsto para la sesión, o incluso que se posponga el estudio del tema previsto para una fecha posterior o que se propongan, como en la situación de Elaine, una sesión de recuperación. Este cambio debe anticiparse en la preparación del guion, para que el profesor no sea cogido completamente desprevenido y pueda reaccionar inteligentemente ex abrupto. Esto es lo que hará Elaine en los años siguientes.

En otro ejemplo, el profesor había planeado discutir un artículo dado en la sesión anterior, confiando en que todos los estudiantes lo habrían leído. Por desgracia, al principio de la clase se entera de que los estudiantes acaban de salir de un examen de finanzas y se han pasado toda la semana repasando esa asignatura. El profesor debe estar preparado para esta situación y también haberla previsto. Así, se prepara mentalmente para aceptar y afrontar la incertidumbre sobre el terreno.

Una vez más, recordemos que las preguntas de arranque para iniciar el diagnóstico deben prepararse cuidadosamente antes del comienzo del curso o antes de cada sesión. Deben estar formuladas con precisión y pertinencia para obtener las respuestas deseadas. Por lo tanto, deben ser sencillas y claras para que sean comprendidas por todos por igual; abiertas, interesantes para los estudiantes, secuenciales y completadas por algunas preguntas subsidiarias, en caso de que la información recogida sea insuficiente. Dos recomendaciones: hacer solo una pregunta a la vez y escribir la pregunta de iniciación en la pizarra o proyectarla en una diapositiva para que sea fácil de ver y escuchar por todos los estudiantes.²⁴

Nuestras recomendaciones

- Como todos hacemos supuestos sobre los perfiles de entrada de nuestros estudiantes, hay que formularlos lo mejor posible antes de

24. Evite las preguntas que incluyan una palabra técnica que pueda no ser entendida por todos. Un ejemplo que se escucha en la formación continua: «¿Cree usted que hoy estamos en una burbuja inmobiliaria en nuestro país?». Algunos participantes se preguntarán qué se entiende por burbuja. O bien harán una pregunta de aclaración, que es el mal menor, aunque debería haberse previsto. O puede que prefieran no responder a la pregunta.

la sesión de clase para anticipar la pregunta de arranque que se va a hacer, o el cuestionario de diagnóstico inicial que se va a formular.

- Comprobar siempre la pertinencia de sus supuestos. De lo contrario, puede ponerse en peligro.

3.2.7. La situación de Jaime Zorro. «Me olvido de establecer las reglas del juego al principio de la lección»

Recordemos brevemente la situación de Jaime Zorro que hemos visto en el primer capítulo de esta obra. No tiene un guion pedagógico construido *ex ante*, estructurado, comunicado a los estudiantes y respetado en el aula. El método del caso no está realmente organizado ni se sigue. Los apuntes están infrautilizados. La transición entre las diferentes secuencias pedagógicas (discusión de un caso, relato de la propia experiencia profesional, exposición magistral, preguntas abiertas, etc.) se lleva a cabo sin secuencia lógica y sin transición. El procedimiento de evaluación de los estudiantes no está claramente explicado. Los casos y ejemplos nunca se tratan a fondo. No se respeta el guion previsto en el programa oficial del curso. Jaime Zorro da a los estudiantes la impresión de que es desordenado y no prepara las sesiones de su curso.

Nuestros comentarios

La anomia (Merton, 1949), es decir, el estado de un estudiante que ya no reconoce ninguna norma en su contra o que siente que no hay reglas de juego, tiende a generar un comportamiento distanciado. El ejemplo de los estudiantes en la situación de Jaime Zorro ilustra este principio.

A grandes rasgos, existen dos tipos de guiones pedagógicos: los guiones estructurados y los guiones «puntillistas».²⁵ Los guiones estructurados enlazan claramente las partes de forma lógica, con transiciones de una parte a otra; se desarrollan según un plan lineal y se siguen paso a paso. Requieren un cuidadoso trabajo de secuenciación. Permiten a los estudiantes hacer preguntas sí, en un momento dado,

25. El puntillismo (llamado también divisionismo) es una escuela de pintura que procede por yuxtaposición de pequeños puntos. Los pintores Pissarro, Seurat y Signac figuran entre sus principales promotores.

la secuencia lógica ya no parece comprensible. El segundo tipo es de naturaleza puntillista. Se presentan en forma de tareas aparentemente no relacionadas entre sí, pero que sí lo están al final del proceso de aprendizaje-enseñanza, y acaban dando una imagen global integrada de la materia. Así pues, el remate es esencial porque, como una piedra angular, da coherencia al conjunto.

Los guiones puntillistas se basan más en los métodos inductivos y de descubrimiento que los primeros, por lo que son mucho más difíciles de aplicar y pueden confundir a los estudiantes acostumbrados a los guiones estructurados. Por lo tanto, es más tranquilizador preparar guiones estructurados; tranquilizan tanto al profesor como a los estudiantes.

Sin embargo, en ambos casos, las reglas del juego deben establecerse con la mayor claridad posible al principio de la sesión como un contrato entre los estudiantes y el profesor.

Jaime Zorro no utiliza un guion estructurado ni puntillista. Los estudiantes están desconcertados. Como dice uno de ellos, «me da mucha inseguridad». Pero, además, este profesor no elabora ni comunica las reglas del juego; los estudiantes están permanentemente perdidos en el proceso de su reflexión. «No hemos aprendido a construir nuestros pensamientos», dice otro.

Nuestras recomendaciones

- Preparar su guion pedagógico con mucho cuidado. Elija el más adecuado para lograr los resultados de aprendizaje deseados y con el que se sienta más cómodo.
- En los primeros años de docencia, evitar los guiones puntillistas, que requieren tanto un alto grado de flexibilidad para adaptarse a las múltiples contingencias posibles que pueden surgir con el tiempo como un buen dominio de las situaciones en el aula. Son preferibles los guiones estructurados; serán más tranquilizadores para el profesor y los estudiantes.
- Si se selecciona un guion estructurado porque se supone que va a lograr los objetivos de aprendizaje de manera eficaz, nunca hay que sentirse atrapado en él. La buena preparación y la lógica de un guion

estructurado proporcionan seguridad y permiten ser más receptivo a las necesidades, preguntas y preocupaciones de los estudiantes.

- Establecer las reglas del juego al principio del curso,²⁶ especialmente los requisitos de asistencia, participación, lecturas, plazos de entrega de los trabajos, discusión de casos o ejercicios que se realicen fuera de clase, no uso de ordenadores o teléfonos móviles, etc. Establecer también, de la forma más explícita posible, las bases de la evaluación de los estudiantes. Algunos profesores redactan una carta de comportamiento en la que especifican el comportamiento que esperan de sus estudiantes y el que los estudiantes pueden esperar de ellos. Se acuerda así un contrato psicológico con los estudiantes; lo firman ellos mismos y se lo hacen firmar a sus estudiantes. De este modo, las reglas del juego están claras para todos.

3.2.8. La situación de David. «Me pregunto a qué aprendizaje hay que dar prioridad»

David es muy crítico con sus colegas. Para él, son demasiado académicos, transmiten demasiados contenidos abstractos, dan demasiadas clases magistrales, encierran a los estudiantes en modelos teóricos, no saben forjar que los estudiantes trabajen en proyectos concretos. Se imponen demasiado y no dejan espacio para que sus estudiantes existan. Por último, rara vez les hacen trabajar en grupo. En definitiva, en el equilibrio entre contenido, estudiantes y profesor, se centran tanto en el contenido y en el profesor que olvidan que su razón de ser es el aprendizaje de los estudiantes.

Dice David: «Yo creo que tenemos que deshacernos de todo eso. Los estudiantes no nos necesitan para aprender; necesitan ser independientes de nosotros. Aprenden en la vida real, no en un aula, por lo que deben participar en proyectos reales, no en casos o ejercicios de tipo escolar. Por último, tienen que trabajar en equipo. En la vida real, nunca se trabaja solo. Siempre estás en contacto con los

26. El conjunto de reglas del juego se denomina «contrato psicológico»: las reglas son definidas y aceptadas por todos los actores que participan en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

demás. Así que hay que fomentar el trabajo en equipo y eliminar todo ese trabajo individual y los exámenes. Decidí abandonar el sistema puramente académico tal y como lo practicamos en mi institución y hacer que mis estudiantes trabajaran únicamente en proyectos colectivos reales. He suprimido las clases magistrales. Mis estudiantes tienen lecturas, folletos, cursos en línea; considero que tienen que responsabilizarse por sí mismos. Tampoco hay exámenes individuales, solo creo en el trabajo práctico en grupo. No quiero ser un profesor que enseña; soy un facilitador que acompaña a sus estudiantes en su desarrollo».

Nuestros comentarios

David no está equivocado, pero tampoco tiene toda la razón. Para demostrarlo, utilizaremos el concepto de cubo de aprendizaje (Boisot y Fiol, 1987).

El cubo de aprendizaje se basa en varios supuestos. Vamos a enumerarlos.

1. El aprendizaje se basa principalmente en tres componentes: la relación con el contenido de la formación, la relación con el profesor y la relación con los estudiantes.
2. Cada relación genera dos procesos de aprendizaje opuestos. La relación con el contenido conduce al **aprendizaje abstracto** a través de la reflexión, la modelización, la abstracción y la representación, y al **aprendizaje concreto** a través de la acción, la aplicación práctica en el campo, el trabajo concreto y el resultado. La relación con el profesor conduce a un **aprendizaje dirigido por el profesor**, como muchos de nosotros estamos acostumbrados a practicar en nuestras clases, y a un **aprendizaje autónomo** en el que el estudiante define su propio camino y ritmo de aprendizaje, sin ser dirigido por un profesor. Por último, la relación con otros estudiantes da lugar a un **aprendizaje individual**, en el que cada estudiante aprende por su cuenta, y a un **aprendizaje colectivo**, basado en la interacción entre los estudiantes como factor que promueve el aprendizaje. En lo sucesivo, estas seis áreas de aprendizaje se denominarán polos o dimensiones.

3. En cada par de aprendizajes, los dos polos opuestos tienden a destruirse mutuamente. Así, por ejemplo, en la relación con otros estudiantes, cuanto más complaciente sea el estudiante con el aprendizaje individual, menos inclinado estará a participar en el aprendizaje colectivo, que considera demasiado lento, poco eficaz, a veces pesado, etc. Por el contrario, cuanto más se acostumbra el estudiante al aprendizaje en grupo, más tiende a considerar el aprendizaje individual como aburrido, mucho menos rico, poco motivador, etc.
4. Pero al mismo tiempo, los dos polos son complementarios, se enriquecen mutuamente. Si tomamos el mismo ejemplo, el aprendizaje individual puede llevar al estudiante a querer confrontar sus ideas, a compartir convicciones, a salir del aislamiento, a construir con sus compañeros, a ampliar un campo de acción con otros, etc.; por lo tanto, requerirá gradualmente la complementariedad del aprendizaje colectivo. Por el contrario, el aprendizaje colectivo puede llevar al estudiante a borrar su especificidad, a guardarse sus convicciones, a tener que negociar con los demás, a entrar en discusiones interminables, a sufrir de «reunionitis», a aceptar una regla mayoritaria a veces insípida, etc.; por lo tanto, necesitará recurrir al aprendizaje individual.
5. De hecho, todo aprendizaje parece ser tanto una fuerza como una debilidad. Así, el aprendizaje abstracto es una fuerza porque permite desarrollar el pensamiento, conceptualizar, modelar y generalizar; pero también es una debilidad porque puede llevar a perder el sentido de la realidad, a despreciar todo lo concreto y a confundir «el mapa con el territorio» (Korzybski, 2007). Del mismo modo, el aprendizaje concreto es una fuerza porque nos permite pasar a la acción, dar respuestas concretas y resultados tangibles; pero también es una debilidad porque tiende a destruir el pensamiento, a reducir el campo de visión y a impedirnos ganar altura y distancia. Por lo tanto, la reducción de la debilidad del aprendizaje va acompañada inevitablemente de una reducción de la fuerza asociada y la única manera de mi-

tigar la debilidad de un aprendizaje es compensarla reforzando la fuerza de su opuesto.

6. Los dos polos de cada par de aprendizaje son igualmente importantes. Por tanto, no puede haber una relación «O» entre ambos; implicaría una relación de cursor en la que el crecimiento de uno conduce inevitablemente a la reducción del otro, no a su enriquecimiento. Optamos por una relación «Y», que incluye más de uno y más de otro, es decir, una relación de extensor en torno a un punto de origen común. Cada par no puede ser representado por un continuo en un solo eje, sino por dos semiejes alrededor de un punto de origen 0, cuyo significado para cada par es la ausencia de cada uno de los dos aprendizajes. La figura 3.10A ilustra el cruce ortogonal de las tres componentes en el punto común 0. La figura 3.10B propone representar, a partir de los seis semiejes, un cubo con centro en el punto 0 y distribuyendo los seis aprendizajes alrededor de este centro. Muestra ocho vértices de la A a la H, cada uno de los cuales combina tres de las seis habilidades básicas. La figura resultante se llamará «cubo de aprendizaje».
7. El cubo de aprendizaje destaca ocho **situaciones-tipo de aprendizaje** (véase la figura 3.10C), cada una de ellas está representada en un vértice del cubo y agrupa tres de las seis dimensiones fundamentales de aprendizaje. Así, el punto A combina el aprendizaje dirigido, abstracto e individual, mientras que el punto H, que se encuentra frente a él, está compuesto conjuntamente por el aprendizaje autónomo, concreto y colectivo.

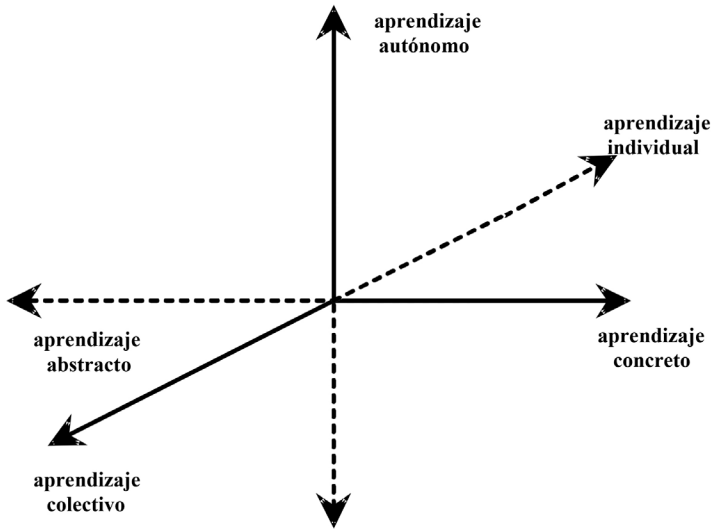


Figura 3.10A. La representación gráfica ortogonal de los seis aprendizajes.

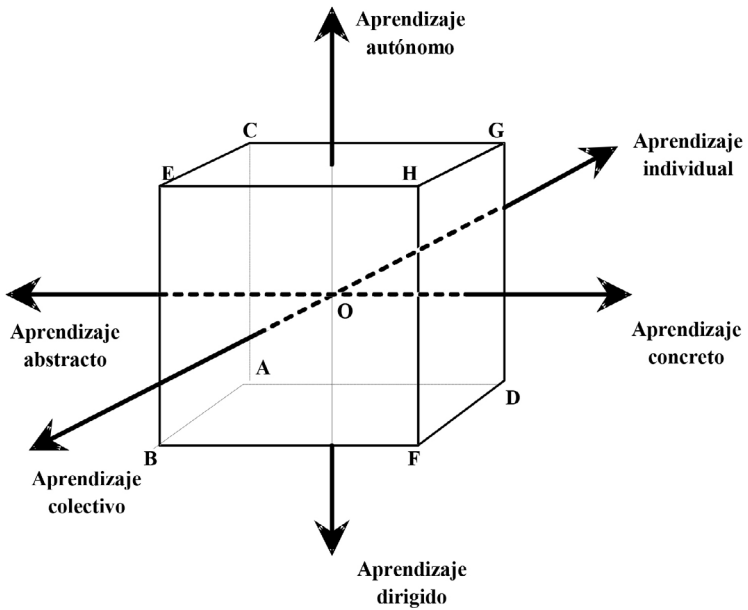


Figura 3.10B. La representación del cubo de aprendizaje.

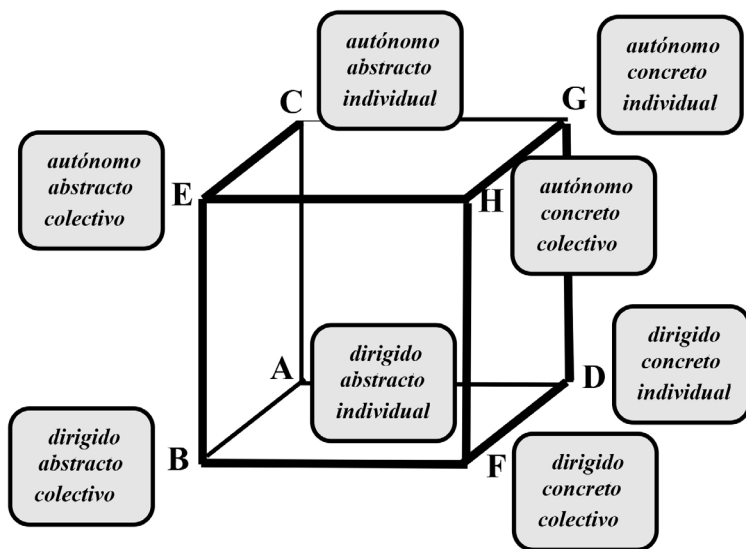


Figura 3.10C. Las ocho situaciones-tipo de aprendizaje.

8. Ahora basta con asociar las técnicas pedagógicas a cada una de estas ocho situaciones-tipo de aprendizaje para darles vida (véase la figura 3.10D). Así, la «exposición magistral» satisface la situación-tipo de aprendizaje A, lo que significa que cuando el profesor adopta la conferencia como técnica didáctica, genera un aprendizaje combinado: dirigido, abstracto e individual, en los estudiantes. La técnica didáctica del «trabajo individual de investigación teórica sin supervisión» (vértice C) contribuirá a desarrollar el aprendizaje combinado autónomo-abstracto-individual de los estudiantes. La técnica didáctica del «trabajo colectivo de investigación teórica sin supervisión» (vértice E) conducirá a un aprendizaje combinado autónomo-abstracto-colectivo. Por último, la técnica de «experiencia adquirida trabajando con supervisión» a través de unas prácticas en una empresa (vértice D) dará lugar a un aprendizaje combinado: autónomo (con

respecto al profesor), concreto e individual (con respecto a otros estudiantes).

9. La cumbre H corresponde a lo que Reginald Revans (1979, 1982) ha llamado *action-learning*, o formación-acción, es decir, un dispositivo pedagógico que corresponde a la situación tipo del aprendizaje autónomo, concreto y colectivo.
10. Para nosotros, las ocho situaciones tipo, y el aprendizaje combinado que representan, son igualmente importantes y necesarias. Lo esencial es el llenado total del cubo, es decir, la preocupación por dar vida a cada una de las ocho situaciones tipo de aprendizaje en un programa de formación, y no el rechazo de una en favor de otra. Por ello, Boisot y Fiol (ibíd.) lamentaron que Revans diera una definición de la formación-acción *stricto sensu* adoptando únicamente la posición H. Sugieren que el cubo de aprendizaje en su conjunto se identifique con la formación-acción *lato sensu*.

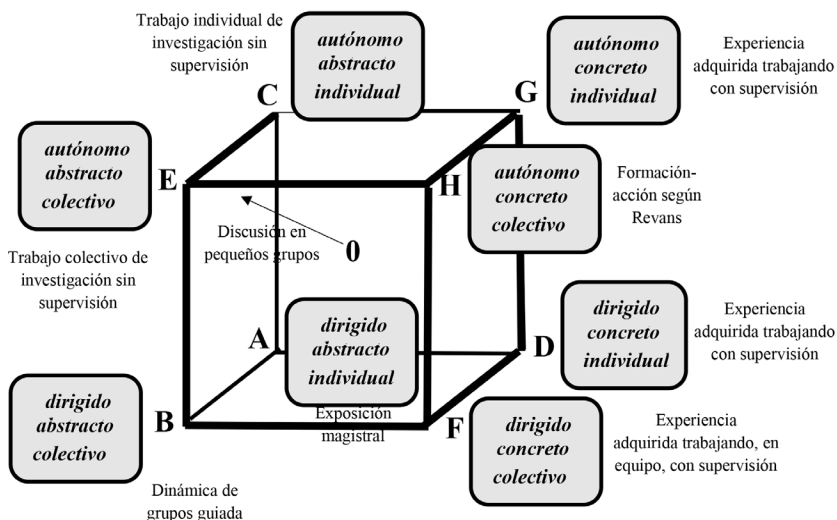


Figura 3.10D. Técnicas didácticas para las ocho situaciones de aprendizaje y las vías entre ellas.

David nos dice que ahora rechaza totalmente la situación A, e incluso las situaciones B, C y D, que cree que sus compañeros profesores siguen consintiendo. Las considera anticuadas e ineficaces. Ha decidido situarse preferentemente en la situación H y, en el peor de los casos, en las situaciones E, F y G. Sin embargo, es tan sensible a los aprendizajes concreto, colectivo y autónomo, que corre el riesgo de olvidar que los otros tres (abstracto, individual y dirigido) son igualmente importantes en la formación de un estudiante.

Los estudiantes también tienen conocimientos teóricos que aprender, también tienen que aprender a aprender por sí mismos y tienen que aceptar a veces ser dirigidos por sus profesores. Al defender selectivamente tres dimensiones del aprendizaje que, por desgracia, con demasiada frecuencia son despreciadas o incluso ignoradas por los profesores, llega a rechazar las otros tres, que son tan fundamentales como las otras. Dicho de otro modo, centrarse exclusivamente en la situación tipo de aprendizaje H es caer en la misma trampa que Revans, o sea, denigrar otras situaciones tipo de aprendizaje más clásicas, pero igualmente fundamentales.

Nuestras recomendaciones

- Poder combinar, en la medida de lo posible, las seis dimensiones de aprendizaje en todas las combinaciones posibles, es decir, hacer vivir sucesivamente las ocho situaciones tipo y movilizar todas las técnicas didácticas necesarias para ello. Como las situaciones tipo E, F, G y H suelen estar poco desarrolladas, promoverlas más dentro de nuestros programas y cursos para compensar la importancia demasiado grande que se da a las otras cuatro: A, B, C y D.
- Capacitar a los estudiantes para que mejoren su aprendizaje autónomo solo tiene sentido si existe al mismo tiempo una fuerte dirección por el sentido por parte del profesor. Por lo tanto, debemos dar sentido²⁷ a todo lo que hacemos y justificar inteligentemente todas nuestras intervenciones y la aplicación de todas las técnicas

27. En las tres acepciones del concepto de sentido, a saber, orientación (indicar a dónde se va y entender por qué se va hacia allí), significado (justificar para qué se hace) y sensación (crear un clima en el que el estudiante se sienta bien).

didácticas utilizadas. De hecho, los estudiantes a los que se les da mucha autonomía sin darles al mismo tiempo una dirección por el sentido no se sienten autónomos, sino abandonados por su profesor.

- Una combinación inteligente de aprendizaje autónomo y de aprendizaje dirigido en tres sentidos de la palabra (dirección, significado y sensación) evita las situaciones excesivamente directivas que siempre parecen demasiado académicas para nuestros estudiantes.

En conclusión, este capítulo ha tratado de destacar algunos de las principales dificultades tecnopedagógicas a que pueden enfrentarse los profesores. Como habrá notado el lector, las respuestas a estas situaciones suelen solaparse. Esto se debe a que casi todas tienen el mismo propósito: en primer lugar, dar prioridad al refuerzo del aprendizaje de los estudiantes en todos sus componentes y dimensiones; en segundo lugar, considerar la enseñanza como el diseño y la experimentación de situaciones de aprendizaje. Una vez aclarada esta finalidad, debemos aceptar ser lo más creativos posible en nuestros guiones de enseñanza, tratando de satisfacer, en el mejor de los casos, las ocho situaciones tipo del cubo de aprendizaje, o, al menos, la mayoría de ellas. Sin embargo, en este capítulo solo hemos tratado el enfoque tecnopedagógico de un proceso de aprendizaje-enseñanza. Ahora queda por tratar los otros enfoques: el enfoque psicopedagógico en sus componentes comportamental y clínico, y el enfoque sociopedagógico. Este será el tema de los tres próximos capítulos.

4. EL ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO EN SU COMPONENTE COMPORAMENTAL

Muchos de nosotros hemos asistido a clases de filosofía o de matemáticas en las que hemos escuchado, con la boca abierta, a un profesor que transmitía sus conocimientos impartiendo una conferencia de gran calidad, sin que nosotros interviniéramos o participáramos. El rol²⁸ de profesor experto, transmisor de conocimientos, es frecuente en las asignaturas básicas donde los estudiantes tienen poco o ningún conocimiento de la materia. Sin embargo, puede resultar insuficiente en las ciencias sociales y particularmente en el *management* (dirección y gestión de empresas). En las ciencias sociales, la enseñanza y el aprendizaje son, entre otras cosas, un proceso de interacción entre varias personas. En un mundo en el que el conocimiento está disponible en línea, los estudiantes esperan de las clases un valor añadido, esperan tener profesores que expliquen mejor que los vídeos de YouTube y consideran que el docente ya no es el único poseedor del conocimiento. De esta manera, la dimensión activa del conocimiento a través de un aprendizaje interactivo es la garantía del valor añadido. La frecuente interacción con los estudiantes es fuente de aprendizaje para ellos, lo cual genera en el profesor la necesidad de conocer los aspectos comportamentales y relacionales de la enseñanza.

28. En las ciencias sociales, podemos considerar que un profesor debería practicar seis roles en un salón de clase: experto en su campo; estimulador de saber, saber hacer y saber estar; observador-desarrollador de diagnósticos; animador-regulador; promotor de interacciones entre los estudiantes; avalador permanente del aprendizaje.

En el capítulo anterior se ha destacado la importancia de la tecnopedagogía en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Este capítulo abordará la segunda dimensión del enfoque ternario de la pedagogía: la psicopedagogía.

La psicopedagogía tiene en cuenta el impacto de la dinámica de las interacciones en el aula en el aprendizaje de los estudiantes (véase el capítulo 2, propuesta 3). Esta dimensión de la pedagogía se centra en cómo las interacciones pueden mejorar o inhibir el aprendizaje. Por supuesto, antes de entrar en el aula, cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza requiere que el profesor conozca a fondo la materia y se prepare tecnopedagógicamente para su intervención. Sin embargo, en el aula, lo que predomina es la gestión de los procesos de interacción entre los actores, es decir, entre el profesor y su audiencia, y también entre los estudiantes o grupos de estudiantes que la componen. La psicopedagogía es, por lo tanto, tan importante como la tecnopedagogía para garantizar la pertinencia de una acción de formación con vistas a lograr el aprendizaje deseado. Sin embargo, esta dimensión fundamental parece insuficientemente desarrollada en muchos cursos. Adoptar un enfoque psicopedagógico en un curso significa que el profesor es capaz de tener en cuenta y gestionar los aspectos interactivos con y dentro de la audiencia. A veces, en el aula, pueden surgir malentendidos entre los estudiantes y el profesor, o desacuerdos sobre el contenido del curso, o sobre las respuestas a las preguntas. También pueden surgir disputas entre los estudiantes y dentro de los subgrupos de estudiantes, lo que empobrece la calidad de la interacción y penaliza el aprendizaje. Estas situaciones no pueden ser ignoradas por el profesor, ya que generan un clima de conflicto latente que no favorece el aprendizaje y que puede provocar estrés en el profesor y malestar en los estudiantes.

Como se describe en el primer capítulo sobre la inteligencia situacional, cada uno de los actores del aula (es decir, el profesor o los profesores cuando coenseñan simultánea o alternativamente, cada estudiante individual, el grupo de estudiantes en su conjunto, los subgrupos de estudiantes) mirará la situación a través de sus propias «gafas». Y de poco sirve que el profesor quiera tener «razón», ya que

cada actor tiende a considerar que «su» representación de la situación es «la» verdad. En consecuencia, cuanto mejor equipado esté el profesor para descifrar y comprender lo que ocurre en las interacciones con y dentro de su audiencia, más podrá reforzar positivamente la dinámica de estas interacciones sin sentirse demasiado vulnerable.

El enfoque psicopedagógico se refiere a dos niveles de relaciones humanas: el «yo» y las interacciones entre los actores. En otras palabras, el nivel «intra» corresponde a «yo conmigo mismo como profesor» y el nivel «inter» se refiere a «yo con los demás y los demás entre sí». Así pues, un profesor debe ser capaz de realizar tanto la introspección (es decir, ser capaz de volverse hacia «uno mismo» y descifrar sus propias emociones) como la comprensión de las interrelaciones (es decir, ser capaz de observar, en una posición «meta», las interacciones que se producen con y dentro de su audiencia en el aula). Este capítulo sobre psicopedagogía se centrará más en los aspectos psicológicos en su dimensión comportamental. Además de este enfoque, el capítulo 6, «Enfoque clínico de los procesos educativos», escrito por nuestro colega Gilles Amado, propondrá aspectos más psicoanalíticos.

4.1. Elementos que condicionan la comodidad o generan incomodidad para el profesor

Años de observación de situaciones de aprendizaje-enseñanza en el aula o en el microentrenamiento han permitido identificar seis elementos que condicionan el confort²⁹ y el sentirse cómodo o generan malestar para el profesor en el aula: la legitimidad, la incertidumbre, la vulnerabilidad, el conflicto, el estrés y la agilidad.

La legitimidad: parte integral de la identidad profesional. Todo profesor necesita sentirse legítimo. Sin embargo, puede haber un desfase entre la legitimidad que siente el profesor y la que juzgan los estudiantes. Si el profesor tiende a considerarse legítimo cuando ha

29. Se prefiere el término *confort* al de *dominio*, que también podría haberse elegido en el libro, pero que se aleja de nuestros supuestos de falta de control. Es mejor reconocer y aceptar que un profesor realmente tiene poco dominio en el aula.

desarrollado un sólido conocimiento en su campo, su audiencia no solo esperará una aportación de conocimientos, sino que también atribuirá gran importancia a la calidad de la interacción que establecerá el profesor, es decir, a la creación de condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. En los procesos de aprendizaje-enseñanza no cuenta tanto la legitimidad autopercebida como la legitimidad que los estudiantes reconocen en el profesor. Como sugiere Maquiavelo en *El Príncipe*, la capacidad de comprender y gestionar los problemas de los diferentes actores en una situación concreta y global contribuye, entre otros factores, a reforzar la legitimidad.

La incertidumbre: si el profesor prepara e imparte su lección con la intención de ser el mejor en su campo, puede tender a no dejar lugar a la incertidumbre y tener todo su guion pedagógico bajo control. La incertidumbre se vive entonces como un peligro de perder el control. Por eso, el profesor experto suele tener una fuerte aversión a la incertidumbre. Por supuesto, un buen conocimiento de la materia que se enseña ayuda a reducir la incertidumbre sobre el contenido que se va a impartir. La preparación tecnopedagógica también ayuda a tranquilizar al profesor al tener controlados los objetivos de aprendizaje, el guion previsto, su puesta en práctica y, por último, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. De este modo, el profesor busca reducir al máximo los imprevistos y la improvisación, pero esto no es más que un falso «dominio» de la incertidumbre, una ilusión de control. Sin embargo, ser capaz de aceptar y acoger lo bueno que puede traer lo inesperado es una fuente de aprendizaje tanto para el profesor como para los estudiantes.

La vulnerabilidad: el profesor tiende a no aceptar su vulnerabilidad, pues la considera como una debilidad. Dos casos lo ilustran: el profesor que tiene tanta confianza en sí mismo que da lugar a una superioridad abrumadora, percibida por los estudiantes como fatuidad, y el profesor que carece de confianza en sí mismo. En el primer caso, el profesor oculta su vulnerabilidad mostrando una actitud engréida hacia la audiencia; en el segundo, evita mostrarla invirtiendo demasiado en la transmisión del contenido. En ambos casos, el profesor tiende a evitar la interacción con los estudiantes, por lo que limita

el aprendizaje que se deriva de esta interrelación. Sin embargo, todo ser humano es vulnerable por definición y es posible transformar esta vulnerabilidad en un tipo correcto de confianza en sí mismo, humildemente, evitando caer en un exceso o una falta de confianza.

El conflicto: en cualquier interacción humana existe el potencial de conflicto, que puede ser latente o abierto. Muchos profesores, con la posible excepción de quienes cultivan un estilo provocador, tienden a sentirse incómodos con las situaciones de conflicto. No saben cómo afrontarlas; a menudo se encuentran desplegando reacciones instintivas de huida o ataque. La huida suele adoptar la forma de negación del conflicto (ya sea latente o explícito), por lo que el profesor continúa con la sesión sin abordar la discrepancia emergente con los estudiantes. Una respuesta tímida sin tomar posición corresponde también a una especie de huida frente al obstáculo. El ataque se presenta como una forma de actitud directiva, mediante la cual el profesor cree regular el conflicto en una situación llamada «de altura» (considerando que tiene la ventaja sobre la audiencia) y se comporta como un padre autoritario con los estudiantes. El ataque también puede adoptar una forma menos severa, pero igualmente «de altura», a través de un enfoque paternalista de «padre nutricio» hacia sus estudiantes. A veces se intenta resolver el conflicto mediante compromisos o consensos blandos, que en última instancia son escapatorias para ambas partes del conflicto. Estos conflictos no resueltos pueden dar lugar a relaciones malsanas o incómodas, o incluso de desconfianza. Sin embargo, es necesario regular los conflictos mediante un enfoque integrador o consensuado. Esto es lo que Follett (1973) llama el conflicto constructivo.

El **estrés** es una condición bien conocida por los profesores. La mayoría experimenta estrés, por ejemplo, al comenzar una sesión, como un actor de teatro que sale al escenario. Este tipo de estrés, si es leve, pone el cerebro en un estado de alerta elevado y puede ser positivo porque refuerza los recursos internos, como la memorización. Por el contrario, altas dosis de estrés tienen efectos negativos. Para muchos, el aula puede parecerse a un escenario de teatro. Como los actores en el escenario, se sienten estresados y necesitan

sentirse aceptados, queridos o admirados. Su identidad profesional adopta, así, la forma de un papel que hay que desempeñar: el de un profesor como transmisor de conocimientos, es decir, «enseñar» conocimientos en la creencia de que esto es suficiente para «hacerles aprender». Los profesores suelen ver el estrés como una debilidad. A menudo experimentan un doble estrés: el de subir al escenario y el generado por el miedo a tener que afrontarlo. Frente a esta tensión, la noción del rol del profesor como transmisor de conocimientos le permite sentirse seguro, porque este papel marca los territorios, delimitándolo y fijando donde comienza el de los estudiantes como oyentes. Sin embargo, todas las personas tienen derecho a sentir estrés y a ser capaces de enfrentarse a él con mucha benevolencia hacia sí mismas.

La agilidad: al enfrentarse inevitablemente a múltiples peligros en el aula, el profesor debe mostrar agilidad para afrontarlos, es decir, la capacidad de reaccionar adecuadamente. Mientras que la proactividad o la calidad de anticipación es esencial en la tecnopedagogía, la reactividad tiene un papel fundamental en el enfoque psicopedagógico. Con todas sus antenas entrenadas para captar lo que ocurre en el aula, el profesor no solo debe mostrar la capacidad de dar un paso atrás y comprender los entresijos de cualquier situación difícil o imprevista antes de enfrentarse a ella, sino también la capacidad de reacción para, de esta manera, dar una respuesta consciente y adecuada al peligro que se le presenta. La agilidad requiere, por tanto, lucidez, distanciamiento, flexibilidad, alerta, soltura y, a veces, velocidad.

Estos seis elementos pueden entenderse como componentes de una justa confianza en sí mismo. Los profesores suelen tener una relación complicada con la confianza en sí mismos, que podría definirse como la aceptación silenciosa de su vulnerabilidad y el uso de esa vulnerabilidad como una fortaleza. Como ya se ha dicho, algunos tienen un exceso de confianza, otros tienen una gran falta de confianza. En ambos casos, las consecuencias para la interacción entre el profesor y los estudiantes pueden ser negativas.

Por lo tanto, el reto consiste en desarrollar **una justa confianza en sí mismo**, una confianza sana y humilde, que dé al profesor el

lugar adecuado para sí mismo y para los demás; esa confianza que le permita:

- Confirmar su legitimidad ante la audiencia y ante sus propios ojos.
- Entender lo imprevisto como una oportunidad para enriquecer la enseñanza del curso, y no como una pérdida de control.
- Aceptar la vulnerabilidad en la interacción con la audiencia sin convertirla en fragilidad.
- Tratar los posibles conflictos en el aula mediante el diálogo y la inteligencia situacional.
- Acoger la tensión sentida con benevolencia hacia uno mismo y como estímulo para crear una buena interacción con la audiencia.
- Reaccionar adecuadamente cuando surja una dificultad relacional con la audiencia.

Como hemos mencionado anteriormente, más allá de la inteligencia cognitiva (la principal inteligencia que conduce a la acumulación de conocimientos), otra forma de inteligencia es esencial para garantizar el papel de facilitador del aprendizaje en un proceso de formación: **la inteligencia situacional** –descrita en el primer capítulo–, especialmente en sus dimensiones de inteligencia emocional, inteligencia relacional, inteligencia cultural e inteligencia política.

En el enfoque de la psicopedagogía, en su componente comportamental, la **inteligencia emocional** describe la capacidad de identificar las emociones propias y las de otros actores en una situación de interacción. La **inteligencia relacional** se refiere a la capacidad de manejarse en las interacciones humanas y de comprender lo que está en juego en ellas. Dado que el aula es un lugar de interrelaciones humanas, la comunicación entre el profesor y la audiencia, así como entre los propios estudiantes es esencial para el éxito de la situación de aprendizaje. La **inteligencia cultural** ayuda a reconocer y aceptar que los estudiantes de diferentes culturas nacionales o de diferentes instituciones en programas de intercambio no se comportan de la misma manera en el aula. Por ejemplo, algunas culturas nacionales fomentan mucho la participación, otras no; algunas instituciones es-

tán muy orientadas al trabajo en equipo muy práctico, mientras que otras favorecen las clases teóricas. La **inteligencia política** consiste en identificar y comprender las cuestiones que están en juego para los diferentes actores del proceso de aprendizaje-enseñanza y tratar de satisfacerlas lo mejor posible, aunque sean muy variadas o incluso opuestas. También ayuda a identificar los reflejos mentales que desarrollan los distintos actores en el aula.

Estas cuatro inteligencias (la emocional, la relacional, la cultural y la política) responden a las necesidades del enfoque psicopedagógico del profesor en el aula y son una fuente de desarrollo de una justa confianza en sí. Sin embargo, los profesores están mal equipados y no reciben formación específica en estos cuatro tipos de inteligencia. Su preocupación por la legitimidad y la agilidad, así como su natural aversión a la incertidumbre, la vulnerabilidad, el conflicto y el estrés les alejan aún más de estas competencias. Existen puntos de referencia conceptuales psicopedagógicos para gestionarlas a fin de limitar la carga mental generada por el control excesivo de los distintos componentes del curso. Estos puntos de referencia conceptuales ayudan, en primer lugar, a descifrar y comprender las situaciones psicopedagógicas y, en segundo lugar, a abordarlas y gestionarlas con conciencia y potencialidad.

Es importante señalar que, a pesar de estos puntos de referencia, el control total no existe en las interacciones humanas. Cada persona, cada actor, cada subsistema es libre y tiene su libre albedrío en cuanto a sus «gafas», representaciones, creencias (a veces, incluso a menudo, limitativas) y su deseo de tener una buena calidad interaccional. Por lo tanto, los puntos de referencia presentados a continuación no pueden resolverlo todo. No obstante, permiten al profesor activar su parte de responsabilidad en la situación interaccional y dan una oportunidad a la intención positiva del profesor de crear y mantener un clima saludable que favorezca el aprendizaje en el aula. También le ayudan a mantener o mejorar un clima que puede haberse deteriorado por diversos motivos. En otras palabras, estos puntos de referencia animan al profesor a cumplir «su parte» del contrato social implícito en el aula y fuera de ella.

Estos puntos de referencia son útiles tanto para gestionar el potencial del tríptico profesor-estudiante-contenido (véase el capítulo 3, situación 3.2.) como para abordar y resolver situaciones de desacuerdo o conflicto con los estudiantes o entre ellos. En el primer caso, la inteligencia situacional –es decir, las inteligencias emocional, relacional, cultural y política– deja espacio para la participación de los estudiantes, para los experimentos en el aula, para los intercambios múltiples (como, por ejemplo, el trabajo en subgrupos seguido de breves presentaciones sintéticas, o la técnica de *think-pair-share*, o pensar en parejas);³⁰ en definitiva, para dar espacio a lo inesperado. De hecho, cuanto más espacio se deja para que el estudiante experimente, más se suelta el control del curso y más el estudiante aprende a través de la interacción. «Soltar las riendas» significa que el profesor acepta un elemento de incertidumbre en la sesión, que ve a los estudiantes como actores de su propio aprendizaje en el aula; también confía en su propia capacidad para facilitar y animar lo que está ocurriendo mediante la participación de todos en toda su imprevisibilidad. Así, si el profesor no tiene todas las respuestas a las preguntas que surgen, acepta su vulnerabilidad como un rasgo humano, y por tanto positivo, y no como una debilidad.

30. El método pedagógico *think-pair-share* (pensar-intercambiar-compartir), propuesto en 1981 por Franck Lyman, de la Universidad de Maryland, consiste en hacer que los estudiantes piensen en una cuestión según el siguiente proceso: pensar = reflexión individual por escrito durante un tiempo determinado anunciado, intercambiar = intercambio de sus pensamientos con uno o dos compañeros, o incluso en un subgrupo, y luego compartir = puesta en común con todo el grupo de la clase. Este método es muy eficaz para integrar el aprendizaje en cada estudiante a través de la reflexión personal sobre el curso o parte de este, la interacción en subgrupos y, finalmente, la puesta en común.

4.2. Situaciones pedagógicas problemáticas con su codificación psicopedagógica

4.2.1. La situación de Bárbara. «Un estudiante lee un periódico en el aula. No lo soporto»

«En el programa del Curso de Gestión de Recursos Humanos hay una sesión dedicada a las teorías de la motivación. Como en todas las sesiones del curso, los estudiantes deben haber leído previamente el texto de Campbell *et al.* (1974) resumido sobre estas teorías y haber entregado un breve trabajo sobre el contenido del artículo en equipos de tres personas. Me gusta mucho enseñar las teorías de la motivación, aunque sé que este concepto es antiguo y controvertido hoy en día. Todavía disfruto presentando estas teorías y le pongo algo de pasión. A continuación, me gusta mostrar los límites del concepto de motivación y proponer el concepto de sentido, que me parece más amplio y apropiado. Al principio de la sesión, escuché detenidamente lo que los estudiantes habían aprendido de la lectura del artículo. Luego hice una presentación resumida sobre la motivación y la búsqueda de sentido en el trabajo, que es un concepto más moderno, cuando, de repente, mi mirada se detiene en Albert, un estudiante que no está acostumbrado a participar en el aula. Me doy cuenta de que está leyendo ostensiblemente un periódico desplegado delante de él. Intento apartar la mirada hacia otros estudiantes y me tranquiliza ver que, al parecer, todos los demás estén escuchando y tomando notas. Sin embargo, es un shock para mí. ¡Como hacer esto a los pensadores de la motivación y del sentido! Intento no prestarle demasiada atención. Pero en el fondo me disgusta la actitud de Albert; me molesta, me estresa. Siento que pierdo el hilo, y no estoy tan clara como de costumbre. Conscientemente o no, lo miro de nuevo, en varias ocasiones. Puedo sentir que la ira se va acumulando poco a poco en mi interior. Al cabo de un rato no puedo evitar dirigirme a él: “Albert, le agradecería que doblara el periódico y prestara atención a lo que estamos haciendo. Su actitud me hace sentir incómoda”. Y responde: “Pero, señora, leer el periódico no me impide escucharla. Puedo hacer ambas cosas al mismo tiempo sin ninguna dificultad”. Luego finge doblar su periódico y se pone a escuchar. Me siento aliviada. Incluso le agradezco su actitud complaciente. Pero, al cabo de unos minutos, me doy cuenta de que ha sacado el periódico y que vuelve a estar inmerso en él. Entonces siento que voy a estallar».

Nuestros comentarios

He aquí la situación en la que **un profesor se siente atacado por la actitud de un estudiante hacia él**. Aquí no intervienen las dos primeras fases del proceso de aprendizaje-enseñanza (definir el propósito de la sesión y estructurar un escenario). Suele ser una dificultad para llevar a cabo o ejecutar una sesión de clase.

La actitud de Albert no es extraña entre los estudiantes: cuando ven una revista o un periódico disponible en los pasillos de su institución, se sienten atraídos por un título llamativo y comienzan a leer el artículo correspondiente en el aula. Están convencidos de que pueden escuchar una conferencia y leer un periódico a la vez, y de que su capacidad de escucha se mantiene intacta incluso cuando se distraen. Por supuesto, hojear un periódico no supone que no estén escuchando. Pero es probable que escuchen parcialmente. Además, su actitud hacia el profesor puede ser ambigua: ¿No les interesa la asignatura? ¿Intentan provocar al profesor dejando claro que no les interesa el contenido de la sesión? ¿Simplemente les atraen ciertos titulares del periódico a los que su atención no puede resistirse o tienen una capacidad de concentración que se ha debilitado? En los dos primeros casos, se trata de una agresión, aunque sea pasiva; en el segundo, de una falta de cortesía. Ante todas estas dudas y, por tanto, frente a la incertidumbre, Bárbara se siente vulnerable.

Lo que está en juego para Bárbara es el control de sus emociones, pues está inicialmente triste; convencida de que está haciendo una excelente presentación sobre un tema que le encanta y que cree que interesará a los estudiantes, se sorprende al ver que uno de ellos está inmerso en la lectura de un periódico. Imagina dos posibles interpretaciones de la actitud de Albert. O bien el estudiante está más interesado en leer el periódico que en el tema de la motivación; Bárbara siente entonces que su presentación no es lo suficientemente pegadiza como para estimular la atención de este estudiante y se ve tentada a esforzarse más para atraerlo de nuevo, por lo que su ansiedad y estrés aumentan a medida que pasa el tiempo e intensifica su intervención. O bien Albert se distrae momentáneamente; así, dándole más vida e

intensidad a su presentación, Bárbara puede hacer que la atención de Albert vuelva al tema.

Al ver esta discrepancia de interés y de entusiasmo, Bárbara empieza a enfadarse y se da cuenta de que su estrés está aumentando y que no puede controlar su emoción. Es en este momento cuando se arriesga a ponerse en peligro. Al sentir repentinamente una pérdida de autoridad, puede verse impulsada a restablecerla a toda costa. Entonces, rigidiza su actitud y pierde agilidad.

Está latente el peligro de que el grupo se una en torno a Albert. Si ataca a Albert, Bárbara se arriesga a alinear a todo el grupo en su contra. Es probable que pocos estudiantes se hayan dado cuenta de la actitud despectiva de Albert. Pero con la reacción de Bárbara, todos en el grupo se dan cuenta de la dificultad de la relación entre el profesor y el estudiante. Si Albert goza de cierta simpatía entre sus colegas, o si los estudiantes interpretan la actitud de Bárbara como una muestra inoportuna de autoritarismo, pueden verse tentados a arremeter contra el profesor en favor del estudiante.

Nuestras recomendaciones

- Aceptar que algunos estudiantes no están interesados en la materia que se enseña. En efecto, querer a toda costa que todos los estudiantes sin excepción se interesen por la materia que se enseña conduce a lo que el capítulo 5 presentará como la fantasía de lo absoluto, que es el deseo explícito de centrar toda la atención de cada estudiante en la materia que se enseña, pero con el peligro implícito de imponerse como único foco de atracción. Aquí hay que hacer un duelo (a algunos no les interesa mi disciplina) y la búsqueda de la autoestima adecuada (aceptación).
- Recordar la utilidad del método de «gestión constructiva de conflictos» y aplicarlo a la estresante relación con Albert. El intercambio podría adoptar la siguiente forma: «Albert, lo veo leyendo el periódico y creo que el tema que estamos tratando no debe motivarlo mucho. Apliquemos la teoría de Herzberg a su situación y averigüemos qué factores desmotivadores pueden estar generando insatisfacción o qué factores motivadores están fallando en su

motivación, ¿de acuerdo?». Esto se llama «matar dos pájaros de un tiro», ya que refuerza al mismo tiempo la legitimidad del profesor. También es una forma de permanecer en una posición adulta.

- Mantenerse firme ante el grupo y explicar *ex ante* su intención pedagógica a los estudiantes cuando el profesor presente el tema (en este caso, las teorías de la motivación).
- Aplicar el método de la pedagogía de las diferencias,³¹ que puede ayudar a involucrar a todos los estudiantes e inducir agilidad en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

4.2.2. La situación de Priscilla. «Mis estudiantes envían sus correos electrónicos en clase»

«Soy una joven profesora y enseño análisis de costes. Es una oportunidad porque es un tema muy práctico. Así que hacemos muchos ejercicios en clase. Para cada tema del curso, resuelvo un ejercicio con mis estudiantes. Luego les doy un ejercicio similar y les pido que lo resuelvan ellos mismos sin mi ayuda. De este modo, el curso me parece muy animado. Los estudiantes no son esponjas pasivas que absorben conocimientos hasta la indigestión. Son activos, y puedo apreciar su aprendizaje progresivo. Si se encuentran con una dificultad, reacciono inmediatamente, vuelvo a explicar el concepto o el método de cálculo de un coste en cuestión, y posiblemente les pido que hagan otro ejercicio. De este modo, puedo comprobar si los estudiantes han asimilado la materia. Al principio del curso, les pedí que se reunieran en pequeños grupos de cuatro y resolvieran juntos cada ejercicio. Pero pronto me di cuenta de que, en cada grupo, uno o dos estudiantes –obviamente, los más interesados en el tema y los más implicados en el curso– hacían el ejercicio mientras los demás estaban charlando o inmersos en sus portátiles. Mientras caminaba por el aula, me di cuenta de que algunos estaban

31. El dispositivo de pedagogía de las diferencias puede asimilarse a una exposición participativa. Esta fundado en el hecho de que, frente a una pregunta del profesor, los estudiantes tienen solamente trozos de respuesta espontáneos y no estructurados. Para el profesor, consiste en hacer una pregunta a los estudiantes, escribir sus respuestas en el pizarrón y comparar después estas con las que el profesor desea aportar. Esta comparación pone en evidencia las diferencias entre las respuestas de los estudiantes y las del profesor. El hecho de poner en relieve estas diferencias provoca que aparezcan nuevos anclajes de aprendizaje. Para tener más información sobre la pedagogía de las diferencias, ver el capítulo 5 (punto 5.2.2) y el capítulo 7 (situación 7.2.)

contestando sus correos electrónicos, otros buscaban información que no tenía nada que ver con el curso, o simplemente jugaban a un juego electrónico. Así que me dirigí a cada uno de estos estudiantes y les pedí amablemente que volvieran a trabajar con sus compañeros de grupo.

Pero después de tres o cuatro sesiones, me cansé de intervenir caso por caso con estos estudiantes, que son atípicos para mí. Tuve la impresión de que la mayoría de ellos estaban en pseudoparticipación. Entonces decidí dejar de resolver los ejercicios en grupo y les pedí que los hicieran individualmente. Me sorprendió comprobar que el fenómeno había empeorado. Es cierto que ya no charlaban entre ellos. Pero todos estaban inmersos en sus ordenadores, supuestamente para realizar el ejercicio. Pero no fue así. Salvo unos pocos, la mayoría estaban inmersos en sus correos electrónicos o jugando en sus portátiles. Incluso me di cuenta de que algunos de ellos jugaban juntos al mismo juego; se guiñaban el ojo o cruzaban la mirada con picardía cuando uno de ellos había ganado. Ya no sé qué hacer. Siento que no se preocupan por mi clase en absoluto. Encima, como mi clase es a las 8 de la mañana, algunos incluso están desplomados sobre sus mesas y durmiendo durante la clase. Deben haber estado de fiesta la noche anterior y les cuesta despertarse. Me siento atacada por todos estos estudiantes y me resulta muy difícil soportarlos. No me atrevo a enfadarme demasiado, porque pueden ir a quejarse de mi curso a la dirección de la escuela e inventar todo tipo de razones para denigrarme. Estoy deseando que llegue el año que viene, porque me tomaré un año sabático».

Nuestros comentarios

Esta es la situación en la que muchos estudiantes están físicamente en clase y mentalmente en otro lugar. En primer lugar, podemos volver a la situación anterior que presenta algunas similitudes en sus entresijos: sensación de vulnerabilidad, impresión de pérdida de autoridad del profesor, dificultad para comprender la actitud de los estudiantes, juventud de los estudiantes que no sienten la necesidad de interesarse por el contenido del curso, aumento del estrés, aparición de emociones de tristeza y enfado en el profesor, baja reactividad, etc.

Sin embargo, hay otros puntos específicos que pueden abordarse en esta situación, ya que no se trata de un estudiante, sino de varios al mismo tiempo:

- El juego infantil de varios estudiantes en lugar de uno, que aumenta la vulnerabilidad del profesor.
- El peligro de que el profesor piense que todos los estudiantes se comportan de la misma manera (fantasma de grupo, véase el capítulo 5).
- La renuncia contraproducente a los ejercicios resueltos en pequeños grupos, aunque se trata de un dispositivo pedagógico interactivo que promueve el aprendizaje entre los propios estudiantes.
- La no aplicación del método inductivo, que parte de los conocimientos o experiencias iniciales de los estudiantes y puede ayudar a que estos se impliquen más.
- La delicada relación entre exigencia y benevolencia. La dificultad radica en la aplicación conjunta de las dos actitudes, que puede aumentar la justa confianza en uno mismo.
- La actitud hacia los ordenadores portátiles, que posiblemente no sean útiles en los ejercicios de grupo.
- Ya no estamos solo en la ejecución de una sesión de clase, como ocurría en la situación anterior, sino también en una reflexión sobre las dos fases previas de cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza (es decir, la definición del propósito de la sesión y la estructuración de un escenario).
- Una falta de agilidad por parte de Priscilla, que está tan confundida que no sabe cómo reaccionar.

Nuestras recomendaciones

- Revisar su guion de enseñanza, integrando una variedad de métodos y técnicas pedagógicos. Algunos estudiantes pueden considerar que repetir un ejercicio casi idéntico al anterior es redundante y superfluo, y, por tanto, una pérdida de tiempo.
- Tratar de entender por qué muchos estudiantes tienen este comportamiento. El objetivo es conciliar mejor los intereses de los estudiantes con lo que está en juego para uno mismo.
- En el tiempo de preparación de la clase, calcular el equilibrio adecuado entre la dificultad del ejercicio y la capacidad de los estudiantes para afrontarlo. No puede ser demasiado difícil (los estu-

diantes se sienten en apuros) ni demasiado fácil (los estudiantes se sienten considerados como tontos).

- Ser más asertivo con el grupo de clase.

4.2.3. La situación de Rachel. «En clase, uno de mis estudiantes me engañó»

«Fue la primera sesión de mi curso sobre teorías de las organizaciones. Estaba haciendo una presentación sobre la teoría de Crozier y Friedberg (1987), más concretamente sobre el concepto de poder tal y como lo definen estos autores. De repente, uno de los estudiantes, Berthold, me llamó. “Señora, tengo la impresión de que confunde los conceptos de influencia y poder”. Me pareció que el tono de su voz era un poco agresivo. En aquel momento, tendí a defenderme intentando diferenciar lo mejor posible ambos conceptos. Pero como no me había preparado previamente para ello, me despisté y mis explicaciones carecieron de precisión. Mi respuesta no pareció haberle convencido. E insistió: “Sí, pero, entonces, ¿qué diferencia hay entre poder, influencia y autoridad? Para mí, no está nada claro”. Por el tono ofensivo de la voz de Berthold durante su segunda intervención, intuí que no era mi respuesta lo que le interesaba, sino el deseo de provocarme. Le contesté: “Veo que estos conceptos no le son indiferentes. Lo felicito. ¿Quizás ya ha trabajado en ellos? Quizás incluso se haya formado una opinión sobre estos tres conceptos. Sería interesante para todos nosotros escuchar su punto de vista. ¿Qué diferencias ve entre estos tres conceptos?”. Entonces respondió: “Pero yo no soy el maestro. Solo soy un estudiante. Le corresponde a usted aclarar estas diferencias. Al principio del curso dijo que quería que le planteáramos preguntas. Eso es lo que estoy haciendo”. En ese momento, percibí un tono francamente agresivo en su voz. Por lo tanto, me sentí obligada a salir de la presentación prevista sobre la teoría de Crozier y Friedberg, y a aportar diferentes puntos de vista teóricos sobre los tres conceptos. Pero mientras daba mi punto de vista, pude ver cómo una sonrisa aparecía y se intensificaba en los labios de Berthold. Por supuesto, yo todavía no estaba realmente satisfecha; me sentía atrapada. Berthold volvió a tomar la palabra: “Estudié sociología antes de venir aquí y los profesores que tuve y que son reconocidos como expertos en este campo no tienen el mismo punto de vista que usted. Y eso es lo que me sorprende”. “No trabajamos sobre verdades –respondí, desconcertada e incómoda–;

podemos tener puntos de vista contrastados y proponer tesis diferentes. Tengo la impresión de que la tesis a la que es usted sensible procede del mundo de la ciencia política. A nosotros nos interesan más las ciencias de las organizaciones”. Entonces reanudé mi presentación. Berthold se quedó callado. No me hizo caso durante el resto de la sesión y volvió a su portátil. Fue el primero en salir del aula, llevándose a dos o tres amigos. Se reían juntos.

Nuestros comentarios

Este es un **conflicto que puede convertirse rápidamente en destructivo**. Nos encontramos ante la gestión de un conflicto con un estudiante. Esencialmente, se trata de la cuestión de la legitimidad del profesor a los ojos de uno o varios estudiantes. Rachel se enfrenta a una dificultad que surge en el aula y para la que no está preparada. Ciertamente, debería haber pensado en las diferencias entre influencia, poder y autoridad al preparar su sesión de clase: cuando se trabaja con conceptos teóricos tan relacionados, es aconsejable saber definirlos correctamente y poder diferenciarlos. Es importante recordar que antes de pensar en los aspectos pedagógicos de la intervención (definir el propósito de la sesión, estructurar un guion pedagógico y prever una evaluación), es absolutamente necesario asegurarse de que uno se siente cómodo con el contenido.

La cuestión de la legitimidad lleva entonces a la de la agilidad: ¿cómo puede reaccionar Raquel ante la actitud de Berthold? Tal vez pueda utilizar el grupo haciendo una pregunta *ad hoc*. Por ejemplo, «¿cómo podríamos definir el poder?». Esta pregunta es bastante abierta e invita a los estudiantes a aventurar la respuesta. A continuación, el profesor puede utilizar el dispositivo de la pedagogía de las diferencias, utilizar varias referencias al concepto propuestas por diferentes autores y analizar las diferencias y semejanzas entre las aportaciones de los estudiantes y estas referencias. O «según ustedes, ¿cómo podemos definir el concepto de poder en relación con otros conceptos afines (influencia, autoridad, posiblemente mandato, facultad, etc.)?», y así destacar las diferencias y similitudes entre todos estos conceptos. Pero esta reflexión es más válida *ex post* que *ex ante*, porque es imposible prepararse para todas las preguntas de los estudiantes. Y

es aceptable que Rachel no haya pensado en esta cuestión antes de su clase. Un profesor no debe sentir vergüenza por no tener una respuesta inmediata a la pregunta de un estudiante. No podemos saberlo todo, así que es necesario tener esa humildad.

También se trata de **una oportunidad para que Rachel aprenda de esta situación**. Uno de los aprendizajes de esta situación es que Rachel podrá reflexionar con calma sobre las diferencias entre estos tres conceptos después de su sesión y estará mejor equipada para las siguientes. Podrá volver a tratar este tema en su próxima clase y dar una respuesta más precisa a Berthold. Esta respuesta no es la respuesta; es la respuesta de tal o cual autor (referirse a un autor da credibilidad a la respuesta, pero no invalida el hecho de que solo se trate de una tesis propuesta por un autor) o la respuesta que Rachel propone tras su investigación en la literatura (debe ser muy prudente insistiendo en el hecho de que esta es la respuesta que da hoy en día en vista del estado actual de sus reflexiones; también debe justificar su respuesta).

Los posibles motivos de la actitud de Berthold pueden ser múltiples:

- Quiere ser reconocido por sus compañeros como «experto» en el sentido que ya hemos dado a este concepto en el capítulo 3: tiene más conocimientos que los demás estudiantes y no ha sido capaz de demostrarlo hasta ahora, o quiere mostrarse como alguien capaz de oponerse a un profesor, o quiere aparecer como líder en el grupo.
- Desde el principio del curso, Rachel no le ha dado la oportunidad de demostrar que es diferente a sus compañeros en cuanto a estudios previos.
- Quiere hacerse notar por una chica del grupo de clase a la que quiere cortejar.
- Insatisfecho con la aportación de la profesora, que le parece demasiado esquemática, quiere desafiarla.
- Tiene la impresión de que Rachel es demasiado prescriptiva o que está demasiado anclada en sus certezas.
- Los conceptos de poder, autoridad e influencia le resultan confusos. Quiere aclararlos y comprender mejor sus diferencias...

En consecuencia, dada la multiplicidad de motivos, Raquel no sabe cuál ha generado la tensión; debe ser muy cuidadosa en el tratamiento de la situación. Entre otras cosas, necesita identificar la posición de consideración de uno hacia el otro, mantenerse en una posición adulta, ser más empática, escuchar activamente, desarrollar su asertividad, gestionar el estrés, tratar inteligentemente el conflicto. En general, tiene que mostrar mucha más inteligencia situacional.

Respecto a la **gestión de conflictos**, la situación muestra que Rachel puede haber quedado atrapada; parece haberse encerrado en su conflictiva interrelación con Berthold, en lugar de abrir el debate hacia los demás estudiantes. Al solicitar respuestas a todo el grupo (excepto a Berthold, al que hay que dar un estatus diferente porque es el generador de la situación) sobre las diferencias entre los tres conceptos en cuestión, habría salido de la focalización de su atención en Berthold, que está llena de peligros. Podría, por ejemplo, haber recogido una serie de respuestas de los estudiantes y pedir a Berthold que diera su opinión sobre la relevancia de estas respuestas. Además de romper la relación exclusiva entre Rachel y Berthold, este dispositivo educativo tiene muchas ventajas:

- Crea una distancia temporal entre Berthold y Rachel, y ofrece tiempo a Rachel para pensar en su propia respuesta.
- Permite a Berthold demostrar que tiene respuestas y que se le reconozca un estatus especial dentro del grupo de clase.
- Permite a Rachel evaluar la calidad de experto de Berthold. O bien Berthold demuestra una verdadera «pericia» y es conveniente que Rachel lo reconozca delante de los demás estudiantes y lo tenga en cuenta en las próximas sesiones de clase. O no es el caso, y Berthold se arriesga a quedar mal con sus colegas. Rachel puede evitar que Berthold se desvalorice a los ojos del grupo si mantiene un diálogo cara a cara con él al final de la clase para aclarar la situación.

Nuestras recomendaciones

- Mantenerse centrado en la legitimidad que el estudiante busca establecer frente a sus compañeros. Comprender la necesidad del estudiante de ser reconocido por sus colegas y apoyarle en ello.
- Asegurarse de mantener su propia legitimidad, adoptando al mismo tiempo una posición de humildad.
- Al principio de la sesión, hacer un diagnóstico de los conocimientos del grupo, tras la lectura previa de un artículo, por ejemplo. Al principio de la sesión, preguntar a los estudiantes si ya han oído hablar de los conceptos que se van a tratar y si pueden dar espontáneamente elementos para definirlos. Después, recoger las respuestas y anotarlas en un portafolio para poder comentarlas después durante la exposición de los conceptos en clase.

4.2.4. La situación de Giovanni. «Me he enfrentado con algunas mujeres de mi grupo del MBA. Me denunciaron a la dirección»

«Estaba impartiendo un curso de MBA sobre control de gestión a un grupo de setenta estudiantes. En el fondo del salón de clase, había tres jóvenes mujeres, una de las cuales llevaba un sombrero con un velo que le cubría la cara y otra que siempre iba vestida de negro. Hablaban sin cesar; incluso daba la impresión de que se burlaban de mí, porque de vez en cuando me miraban y se reían. Estábamos resolviendo un caso difícil de control de gestión, que implicaba muchos y complicados cálculos financieros. Su actitud me molestó hasta el punto de decir: “Señoras, no paráis de hablar entre vosotras. Tal vez sus comentarios puedan ser útiles para todos nosotros». Se callaron. Después de un rato, insistí: “Señoras, las estoy escuchando”. La señora del sombrero con velo respondió: “Esto es increíble. Usted cree que solo trata con contables o controladores. Ni siquiera se da cuenta de que estamos perdidas. Incluso diría que nos sentimos abandonadas. Entonces la señora vestida de negro añadió: “Hemos pagado mucho dinero por nuestros estudios. Queremos que nuestra inversión valga la pena. Y ahora sentimos que estamos perdiendo nuestro tiempo y dinero”. “Está claro –respondí– que, si siguen charlando como lo hacen, no podrán seguir el ritmo. Venimos a clase a aprender, no a participar en un concurso de elegancia”. La señora del sombrero, escocida hasta la médula, se dirigió a la audiencia: “Habrán notado,

queridos compañeros, que nuestro profesor no trata de entender por qué hemos perdido el hilo del curso. En lugar de disculparse, ataca. Hagamos una encuesta. ¿Quién de vosotros puede seguir el ritmo? Levanten la mano”. La reacción de los participantes no fue realmente espontánea. Sin embargo, algunos estudiantes empezaron a levantar la mano. Una buena mitad del grupo siguió. “Ya ve –observó la señora del sombrero–, casi solo los hombres levantan la mano. Así que está usted dando el curso para ellos y nos ignoran a nosotras, las mujeres. Si esto es inconsciente por su parte, es un error pedagógico. Si no es así, es un grave error; ¿no es misoginia por su parte excluarnos a las mujeres?”. En ese momento, me sentí atacado y le contesté: “Señora, si no es capaz de entender los fundamentos de la gestión, vaya a estudiar costura o confección de ramos de flores”. Las tres señoras se levantaron y salieron del aula. Inmediatamente se fueron a quejar al director del programa y exigieron mi retirada del curso».

Nuestros comentarios

Esta situación pone de manifiesto tanto **la heterogeneidad** de los perfiles de ingreso y de los estilos de aprendizaje como **la susceptibilidad de algunos estudiantes de MBA** (que suelen dudar de sí mismos, se endeudan mucho para asistir a este programa tan caro y se comportan como clientes exigentes), pero también **la imprudencia del profesor**, que responde con agresividad a lo que parece ser una expresión de frustración de las tres estudiantes.

Hay que tener en cuenta **la especificidad de los estudiantes de MBA**. La fuerte heterogeneidad de un grupo de estudiantes de MBA en el que cada uno viene a adquirir una legitimidad de directivo y no quiere verse desvalorizado frente a sus colegas genera en muchos de ellos o bien un complejo de inferioridad (los «débiles» en métodos cuantitativos, los malos en expresión oral, los que tienen dificultades lingüísticas, los que han tenido carreras difíciles hasta ahora, los que tienen títulos poco renombrados, etc.), o bien un complejo de superioridad (los «fuertes» en métodos cuantitativos, los buenos en redacción, los brillantes en personalidad, los que tienen buenos diplomas, etc.). Existe una gran inseguridad entre muchos estudiantes que se embarcan en una aventura muy costosa y que dudan de su capacidad para hacer la transición de experto técnico a director de equipo. La

rivalidad entre los estudiantes de MBA parece ser más intensa que entre los de grado o de especialización. En esta situación, tenemos tres alumnas que no han estudiado ciencias y que se sienten incómodas con las materias cuantitativas (contabilidad, finanzas, control de gestión, etc.). No se atreven a interrumpir al profesor para señalarle que no siguen la lógica de su enseñanza y se sienten incómodas mostrando a sus colegas su incompetencia en el cálculo financiero y el análisis de costes. Esperan que Giovanni se dé cuenta de ello sin que tengan que manifestarse y que el contenido de su curso sea más accesible para ellas. Su lógica de aprendizaje no se corresponde con la lógica de enseñanza de Giovanni, pues él no se da cuenta. También hay que recordar que la heterogeneidad de los estudiantes seleccionados y la fertilización cruzada entre diversos perfiles de entrada suelen reconocerse y defenderse como dos grandes virtudes del programa.

Aparece aquí el **no reconocimiento de la diversidad de perfiles por parte del profesor**. Enseñar en un MBA significa aceptar y reconocer desde el principio la diversidad de perfiles de entrada en cuanto a conocimientos, expectativas, estados de ánimo y estilos de aprendizaje. Esto es especialmente cierto en el caso de las asignaturas cuantitativas. Formar grupos en el aula con perfiles de conocimiento muy diferentes y organizar periódicamente trabajos en grupo puede ayudar a integrar a los menos receptivos a medida que avanza cada sesión. En cada grupo, los estudiantes más entusiastas pueden actuar como intermediarios del profesor para ayudar a los estudiantes más reacios a comprender. La multiplicación de los trabajos en grupo en el aula puede ser relevante para evitar las reacciones de abandono por parte de los estudiantes. También cabe destacar la inusual vestimenta de las tres jóvenes: es una señal del particular posicionamiento de estas estudiantes, que debe tenerse en cuenta. Probablemente quieren hacerse notar, y no lo logran suficientemente.

Otra cuestión es la **misoginia del profesor según las tres estudiantes**. Los estudiantes son muy sensibles a las desigualdades de consideración por parte de sus profesores, y lo perciben muy mal cuando ocurre a su costa. Sienten que tienen derecho a la misma atención por parte de sus profesores, sobre todo cuando las matrículas son muy

elevadas y los requisitos de acceso difíciles. A Giovanni le precede una reputación de misógino; lo sabe. Sus palabras en la situación planteada son, cuando menos, poco elegantes e invitan a la controversia.

Finalmente, hay que considerar **los errores del profesor**. Además de ser hiriente en al menos dos ocasiones, Giovanni reacciona mal ante lo que cree que son habladurías de las tres estudiantes. Se coloca en una posición de conflicto destructivo. De hecho, es posible que las tres estudiantes intentaran ayudarse mutuamente porque no podían seguir a su profesor en sus explicaciones. Por último, Giovanni olvida que las lógicas de aprendizaje de los estudiantes pueden ser muy variadas y diferentes de la lógica de enseñanza del profesor, por muy relevante que sea.

Nuestras recomendaciones

- Recordar que un buen conocimiento de la materia es una condición necesaria para la legitimidad como profesor, pero no es suficiente. La legitimidad del profesor solo tiene sentido si es reconocida por los estudiantes.
- Entender también que muchos estudiantes de MBA, al igual que muchos estudiantes de otros programas de formación, también buscan legitimidad por parte de sus profesores.
- Evitar las actitudes extremas de exceso de confianza o de falta de confianza en sí mismo. Buscar siempre el nivel adecuado de una justa confianza en sí mismo.
- Convertir los conflictos destructivos en conflictos constructivos en la medida de lo posible.
- Escuchar siempre las palabras tácitas que hay detrás de lo que se dice. Aprender a detectar lo no dicho.
- Aceptar tu propia vulnerabilidad. Pero también reconocer la vulnerabilidad de los estudiantes, evitando cualquier actitud despectiva o irónica hacia ellos.

4.2.5. La situación de Romuald. «No recibí el aplauso habitual»

Romuald es una estrella reconocida, un seductor excepcional, una fiera en el escenario, un *showman*. Como profesor de finanzas, siempre recibe evaluaciones excepcionales en todos los programas en los que interviene. Es especialmente solicitado en educación continua, donde sus evaluaciones suelen ser de 5 sobre 5, sobre todo con una audiencia de ingenieros. Es un experto en su campo, un transmisor de conocimientos muy didáctico, un narrador que sabe captar la atención de su audiencia, un facilitador que despierta el entusiasmo y la implicación de los estudiantes, y un hombre con un gran sentido del humor y una cultura extensa. También tiene una personalidad atractiva, que combina con naturalidad la humildad y la autoridad, la flexibilidad y el rigor, el método y la disponibilidad.

Esa mañana, uno de sus colegas le invitó a inaugurar un seminario en Italia dando una conferencia de dos horas sobre las posibles directivas futuras del Banco Central Europeo ante una audiencia de directivos y ejecutivos de un gran banco italiano. Como es habitual para él, comienza con una anécdota divertida para atraer la atención de su audiencia y luego prosigue con su presentación, que salpica con chistes y múltiples ejemplos de la vida bancaria y situaciones financieras problemáticas. Se esfuerza por animar la sesión y seducir a su audiencia, dando mucha vida a su discurso. Un verdadero espectáculo lleno de delicadeza, humor y relatos de experiencia. Al final de su discurso, hace algunas preguntas, pero obtiene pocas respuestas. Termina sin los aplausos a los que está acostumbrado. Las reacciones de la audiencia son de cortesía, rozando la indiferencia.

Entrevistado tras su conferencia, Romuald describe así sus impresiones: «Enseguida me di cuenta de que los participantes no me seguían y no se interesaban por lo que decía. Me pareció que eran escépticos desde el principio. Sin embargo, el contenido de mi discurso es innovador y actual. Pero no parecía preocuparles. Pensé que era demasiado teórico para ellos. Así que intenté popularizar mi charla simplificándola y dando muchos ejemplos fáciles de entender. ¿He empobrecido demasiado mi charla? No lo creo; no tenían ninguna pregunta. Por otro lado, me involucré mucho en captar su atención y crear interés. Después de un rato, sentí que el ambiente era pesado. Entonces el tiempo me pareció muy largo; estaba impaciente por terminar. Al final noté que había poco entusiasmo en los

aplausos. Creo que mi intervención falló. Pero no entiendo por qué. Hice lo que siempre hago. Funciona muy bien. Esta vez no fue así. En mi opinión, mi exposición pasó por encima de ellos».

He aquí los comentarios de algunos de los participantes que más resistencia mostraron durante la conferencia:

Todo lo que ha dicho nos resulta familiar en nuestra empresa. Su conferencia no añadió nada a lo que ya sabíamos. Su discurso no tuvo éxito. Otro ponente, que al menos tenía el mérito de la originalidad, había desarrollado el mismo tema durante una conferencia con nosotros hace algún tiempo

Es como si quisiera enseñar a Alitalia a vender billetes de avión. Alitalia sabe cómo hacerlo desde hace mucho tiempo.

De hecho, dio ante nosotros la conferencia que acostumbra a dar ante cualquier audiencia. No se adaptó a nosotros.

No estaba interesado en nosotros. Nunca nos preguntó lo que ya sabíamos. Solo se interesaba por sí mismo.

Hizo su *one man show*. Se ve que no es la primera vez que lo hace. Fue muy profesional, pero no aprendimos nada.

Cuando la gente se inscribe en una conferencia, está dispuesta y naturalmente interesada en el contenido. Aquí no lo estábamos. Estamos aquí para asistir a un seminario de liderazgo, no a un seminario de finanzas. Así que debería haber dedicado algo de tiempo al principio de su conferencia a averiguar lo que sabíamos al respecto y a encajar lo que ya sabíamos en su enfoque. Eso habría sido más útil para nosotros. Al menos para mí, que no me interesa directamente el tema de su conferencia, ya que trabajo en sistemas de información.

Italia está en Europa. No es un país subdesarrollado. La información financiera aparece al mismo tiempo en los periódicos italianos y en los de su país. No hace falta que repita lo que encontramos en ellos y lo que ya hemos leído.

Nuestros comentarios

Es la situación en la que un profesor, acostumbrado al éxito en sus intervenciones, se encuentra con una audiencia que da la impresión de ser poco receptiva a sus cualidades de profesor estrella. Hay varias cuestiones para considerar.

Una es la del **profesor estrella**: Romuald es un excelente *one man show*, dice un participante. Capta la atención, conquista, seduce, encanta. Sus dotes de presentador fascinan y agradan. Demuestra que está a la vanguardia de las finanzas al sacudir los enfoques clásicos de la disciplina. Le gusta mostrar las últimas innovaciones y demostrar su relevancia. Utiliza hábilmente el arte de la retórica para sorprender a su audiencia y despertar su interés. No le cuesta ser el centro de la clase y lo hace muy bien. Además, su presentación de diapositivas es excelente tanto desde el punto de vista técnico como de contenido. También utiliza, siempre de manera apropiada, algunos extractos de películas que ilustran perfectamente la tesis que expone.

Su discurso tiene un fuerte impacto cuando se dirige a una audiencia cautiva como el de los novatos. Por desgracia, cuando la audiencia está familiarizada con el tema presentado, los participantes tienen una sensación de *déjà vu*. Ya no son receptivos a la novedad del tema, prefieren debatirlo; según ellos, el profesor ya no hace aprender; enseña. Por lo tanto, se puede ver que el estilo de enseñanza que atrae a algunos puede molestar a otros. De ahí la necesidad de diagnosticar los conocimientos, las expectativas, el interés y el estado de ánimo de los participantes al comienzo de cualquier intervención.

Tengamos en cuenta que hay **diferentes tipos de profesores estrella**: el *star system*, muy común en nuestras instituciones, parece ser una cáscara de seducción-protección-deslumbramiento. Hay varios tipos de profesores estrella.

- El innovador impertinente-desestabilizador: «Les demostraré que todo lo que han aprendido hasta ahora es irrelevante. Lo demostraré con los resultados de mis propias investigaciones». La novedad de la tesis, la calidad de la demostración, el talento oratorio y la fuerza de convicción convencen a la audiencia y le dan legitimidad

y credibilidad. Utiliza grandes autores, preferentemente filósofos, para ilustrar sus puntos y justificar su tesis. De paso, se burla de sus colegas, a los que considera aprendices de brujo. Basa sus afirmaciones en la experiencia de campo o en la investigación. Quiere que las sesiones duren varias horas y así mantener a la audiencia en vilo durante mucho tiempo.

- El *showman* o la *showwoman*: «Siempre intento deslumbrar a mi audiencia. Cuento historias personales que me parecen fascinantes para ilustrar y valorizar lo que digo. Me gusta presentarme con mi mejor cara: profesor-investigador, jazzista, líder de una ONG. Al final de mis discursos, siempre me pregunto si he estado bien; me gusta que me aplaudan». Este tipo de profesor hace todo lo posible por darse autobombo, valiéndose de sus trabajos de investigación para respaldar sus afirmaciones, aunque nunca los haya realizado, o sus actividades de consultoría, siempre en empresas de prestigio. Generalmente prepara un «espectáculo» que reproduce de forma idéntica con anécdotas, siempre las mismas y a la misma hora, dando la ilusión de que son espontáneas. Genera una gran castración por deslumbramiento (véase el primer apartado del capítulo 5). Este tipo de profesor es más común entre los hombres.
- El tímido intimidante: la timidez obliga a algunos profesores que son mundialmente conocidos como expertos en su campo a ser altivos y arrogantes, tajantes e incluso despectivos. De este modo, consiguen ocultar su timidez. Poco simpáticos, aprovechan su fama internacional para sentirse muy por encima de su audiencia y mirarla con desprecio. A menudo han escrito un libro de gran éxito. Por su aura académica o profesional, no necesitan presumir de su currículum o del estado de sus conocimientos. A menudo son elípticos en lo que dicen y no siempre intentan hacerse entender. Generan mucha castración por alusión (véase el primer apartado del capítulo 5).
- El carismático fuera de serie: son los estetas cultos y bien hablados que proponen tomar el camino lateral de la pintura, la dirección de orquesta, la ópera, el deporte o el alpinismo para enseñar indirectamente el liderazgo. Indirectamente porque no siempre tienen un

conocimiento profundo de la disciplina. Suelen tener materiales de muy alta calidad. Ellos también generan mucha castración por deslumbramiento.

- El engreído o autocomplaciente: se caracteriza por la suficiencia. «¿Sabes quién está delante de ti?». Se refieren constantemente a su amplia red de relaciones sociales o profesionales, a sus diplomas (título de una escuela prestigiosa, doctorado de una universidad conocida, preferentemente estadounidense), a su legitimidad como jefe de una gran empresa. Generan mucha castración por alusión.

Romuald desempeña el papel de profesor innovador impertinente-desestabilizador. Ante una audiencia que no conoce, intenta reproducir el contenido que acostumbra a ofrecer, convencido de que es innovador y desestabilizador, y se apoya en el efecto sorpresa. Desafortunadamente, si su intervención cae bien frente a una audiencia novata, no convence a los participantes más entendidos. Se siente totalmente legitimado, mientras que su audiencia no le reconoce esta virtud. Su legitimidad a sus ojos es la innovación, pero la audiencia no lo reconoce como innovador. Sus éxitos anteriores le han llevado a un exceso de confianza que no cuestiona.

Por otra parte, el diagnóstico de **problemática cultural** es tanto más necesario en cuanto que Romuald no está en su país. Las susceptibilidades, aprensiones, sensibilidades, reticencias e incluso resistencias no son las mismas de un país a otro. Las lógicas de aprendizaje, la relación profesor-estudiante y la relación con el conocimiento no son siempre las mismas. Dar la impresión de ser un conferencista que parece dar lecciones, no siempre es apreciado en todos los países.

Nuestras recomendaciones:

- Iniciar el curso con un diagnóstico de los conocimientos, las expectativas, el interés y la motivación, la experiencia o el estado de ánimo de los estudiantes. Y adaptar su pedagogía al resultado de este diagnóstico.
- No tomar nunca a una audiencia por más ignorante de lo que es (y, por tanto, realizar siempre un diagnóstico).

- Cuando el profesor hace supuestos sobre la audiencia, es esencial comprobar su pertinencia, de modo que pueda adaptar su intervención para satisfacer mejor las expectativas/necesidades de esta audiencia. Lo ideal es realizar un diagnóstico inicial al principio de la sesión, pero es posible realizarlo en cualquier momento de esta. En esta situación, por ejemplo, el profesor podría haber interrumpido la presentación y preguntar al grupo: «¿Sabéis ya lo que estoy presentando?». Si el grupo respondía positivamente, el profesor podría haber ofrecido detener la presentación, responder a las preguntas que pudieran tener o entablar un debate.
- No hacer nunca preguntas cuyas respuestas sean obvias para la audiencia (se percibirán como infantilizantes y pueden generar rechazo por parte de los estudiantes). Si la respuesta es obvia, esto no anima al estudiante a proponerla, ya que se siente disminuido; por otro lado, los estudiantes pueden considerar que hay una trampa en la pregunta. En ambos casos hay silencio. Las preguntas más relevantes son las abiertas (por ejemplo, «si te digo tablero de control, ¿qué significa para ti?»).
- Evitar quedarse en la pura transmisión de conocimientos con los estudiantes adultos («voy a mostrarle lo que sé, y es muy innovador» no es el tipo de actitud que motiva a los estudiantes). No olvidar que su capacidad de atención es corta (unos 30 minutos).
- Intercalar regularmente periodos de presentación con periodos de interacción y trabajo en pequeños grupos.
- Escuchar siempre activamente a su audiencia.
- Hacerse valer siempre con gran humildad (asertividad).

4.2.6. La situación de Josefina. «Para mí, los objetivos de cada sesión deben alcanzarse a toda costa»

«Soy una fanática de los objetivos de aprendizaje. Hice un curso de fijación de objetivos y me convenció totalmente. Desde entonces, intento definir con mucha precisión los objetivos de aprendizaje de cada sesión de tres horas en cada una de mis clases. Esto requiere tiempo y trabajo duro. Pero lo hago porque, en asignaturas cuantitativas como las que enseño, los objetivos son relativamente

fáciles de identificar. El resultado de su formulación es un contrato que hago con mis estudiantes. Saben lo que se espera que hayan aprendido al final de cada sesión; las reglas del juego que les propongo son claras y mi compromiso con ellos está bien definido. Expongo los objetivos de aprendizaje al principio de la sesión y siempre me aseguro de que se hayan alcanzado al final de las tres horas. No es fácil, pero como me he comprometido con los estudiantes, tengo que hacerlo a toda costa. Como los objetivos de cada sesión están definidos de antemano para tres horas de clase, no puedo permitirme el lujo de posponer un objetivo de una sesión a la siguiente; eso alteraría toda la organización de mis clases. Hay que ser riguroso. Por supuesto, a veces, al plantearme demasiadas preguntas, los estudiantes interrumpen el flujo previsto de mi sesión. Y no tengo suficiente tiempo para terminarlo. Si quiero alcanzar los objetivos de aprendizaje que me he marcado, estoy obligada, por supuesto, a ser mucho más rápida al final de la sesión. Mis estudiantes se quejan de que voy demasiado rápido y no les doy suficiente tiempo para entender. Algunos vienen a quejarse al final de mis clases. Les digo que no se puede tener las dos cosas. Si estoy comprometido con mis objetivos de aprendizaje, tengo que hacer todo lo posible por alcanzarlos. Es por su propio bien».

Nuestros comentarios

Los seis criterios de reflexión sobre el enfoque psicopedagógico en su versión comportamental vuelven a ser útiles para analizar esta situación.

La legitimidad de la profesora se ve alterada por el hecho de que Josefina convierte su fuerza (el rigor) en una debilidad (la rigidez). Por supuesto, tiene razón al definir los objetivos de aprendizaje para cada sesión y al desarrollar guiones para lograrlos. Esto es tranquilizador para ella y para sus estudiantes. Pero tiende a ser demasiado exigente en cuanto a los resultados que hay que conseguir. Por lo tanto, se vuelve rígida, con el riesgo de volverse ineficaz e incluso contraproducente. Lograr resultados es importante, pero el camino para conseguirlos debe incluir tiempo para favorecer el intercambio, responder a las preguntas y realizar una evaluación formativa periódica. Si no se consiguen los objetivos de aprendizaje, es necesario ampliar el tiempo de aprendizaje, aunque suponga el abandono de

algunos objetivos. Como decíamos en el capítulo anterior, es mejor exponer las intenciones pedagógicas del profesor al principio de cada sesión (son menos comprometedoras y apremiantes) y los objetivos de aprendizaje al final (para que los estudiantes puedan comprobar por sí mismos si han aprendido lo que debían aprender). La pedagogía de Josefina se caracteriza también por el miedo a la incertidumbre. Tiene tanto miedo de no alcanzar los objetivos de aprendizaje de su curso, de tener que modificar guiones previstos tranquilizadores y de tener que dejar tiempo para intercambios imprevistos con sus estudiantes, que llega a invertir la lógica pedagógica de sus intervenciones. Orientada inicialmente hacia una lógica de aprendizaje («lo hago todo para que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender»), la sacrifica progresivamente bajo la presión del tiempo en favor de una lógica de enseñanza («tengo que enseñar lo que está previsto»). De hecho, el contrato establecido con los estudiantes al principio de la sesión o del curso puede modificarse en cualquier momento de mutuo acuerdo: si conviene dedicar más tiempo a la consecución de un objetivo de aprendizaje, es necesario posponer la consecución de los siguientes. Todavía no se ha presentado un conflicto entre Josefina y sus estudiantes, que reconocen y aprecian su profesionalismo. Pero está latente y puede estallar en cualquier momento. Debería ser consciente de ello y discutirlo con sus estudiantes. ¿No se dice que lo mejor es enemigo de lo bueno? Josefina se estresa obligándose a cumplir los objetivos de aprendizaje que se han marcado a un ritmo rápido. Pero también se estresa cuando los estudiantes le piden que baje el ritmo de su curso porque se siente desestabilizada. También es cuestionable que tenga miedo de mostrar su vulnerabilidad. Ir a por todas para conseguir los objetivos de aprendizaje parece un fin que justifica los medios. Josefina pretende ser rigurosa en su comportamiento, pero en realidad es rígida. En consecuencia, su agilidad para hacer frente a los imprevistos se ve limitada por su escasa capacidad de adaptación. Por último, en general, Josefina parece tener un exceso de confianza en sí misma. Es muy ambiciosa en cuanto a sus objetivos y se da todos los medios para alcanzarlos. Pero parece importarle poco el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Nuestras recomendaciones

- En primer lugar, aceptar dar tiempo al tiempo es decir «cambiar la visión del tiempo», o sea, transformar la falta de tiempo y la presión inherente en una oportunidad para reforzar la consecución de determinados objetivos de aprendizaje, aunque sea en detrimento de la consecución de otros objetivos. Como dijo Rabelais, «es mejor tener una cabeza bien hecha que una cabeza llena».
- No encerrarse nunca en un solo método, aunque sea pertinente como la definición y consecución de los objetivos de aprendizaje. Se corre el riesgo de convertir su fuerza (rigor) en debilidad (rigidez).
- Reforzar su agilidad frente a los imprevistos, evitando establecer normas demasiado restrictivas.
- Adaptar la lógica de la enseñanza a la lógica del aprendizaje de los estudiantes.
- Entender el tiempo como un recurso (positivo), y no como una limitación (negativa).

4.2.7. La situación de Úrsula. «Mis estudiantes me valoran muy positivamente en mi país anglosajón, pero no tanto en un país latino»

«En la universidad de mi país anglosajón en la que era profesora de política de empresa, las evaluaciones de mis cursos por parte de los estudiantes eran siempre excelentes: nunca menos de 4,5 sobre 5 y a menudo muy cerca del 5. Les gustaba mucho mi estilo de enseñanza. Por mi parte, preparaba mis lecciones con cuidado; era muy activa en el aula y daba a mis estudiantes mucho tiempo y espacio para existir; fomentaba la máxima interacción con el grupo. Por su parte, los estudiantes estaban muy interesados en el contenido de mi curso. Preparaban las lecciones con seriedad y aplicación. Eran muy participativos, interviniendo todo el tiempo. A menudo se quedaban al final de las sesiones para hacer preguntas. El ambiente era muy agradable, estimulante para ellos y para mí. Cuando llegué a una universidad de un país latino, pensé que podría adoptar el mismo estilo de enseñanza, ya que tenía mucho éxito. Pero me sorprendí cuando vi las evaluaciones de los estudiantes de mi curso: 2,7 y 3,1 sobre 5 en los dos grupos de los que era responsable. Por supuesto, pronto me di cuenta de que su interés

por el contenido del curso era escaso, su capacidad de atención insuficiente, su participación limitada y su parloteo incesante. Esto me sorprendió; mis compañeros profesores habían insistido mucho en que los estudiantes habían sido cuidadosamente seleccionados, que eran intelectualmente brillantes y que aprendían muy rápido. Pero pensé que su juicio era exagerado, incluso equivocado. Con las calificaciones de 2,7 y 3,1 me sentí muy incómoda. Por supuesto, me planteé muchas preguntas sobre mí misma y sobre los errores que podría haber cometido. Después de reflexionar mucho, llegué a la conclusión de que no era yo la causa de la situación: nunca hubiera tenido tan buenas evaluaciones en mi país. De hecho, lo que me han dicho sobre el nivel de los estudiantes actuales no es cierto. Son inmaduros, despreocupados, amorfos, irrespetuosos tanto con la disciplina como con el profesor, y a veces impertinentes. Estoy convencida de que soy una excelente profesora, pero ellos son incapaces de apreciarlo».

Nuestros comentarios

Úrsula está convencida de que es una excelente profesora; su estilo de enseñanza era muy apreciado y reconocido en su país. En esta situación tan desagradable para ella, primero siente que su legitimidad se ve afectada: ¿Es tan excelente como pensaba? Además, se siente muy vulnerable, pues sus estudiantes no aprecian su estilo de enseñanza. Pero ¿qué pensarán sus colegas de departamento y las autoridades de la institución? Finalmente, da la impresión de perder la confianza en sí misma y lucha contra este sentimiento culpando a los estudiantes de su fracaso: ella es una buena profesora, pero ellos son malos estudiantes. Su situación podría interpretarse como un proceso de disonancia cognitiva. La brecha entre su alta autoestima y el bajo nivel de evaluaciones es insoportable para ella. En lugar de desafiarse a sí misma, prefiere considerar que los estudiantes, que son inmaduros, no puedan apreciar su estilo de enseñanza. Incluso es demasiado buena profesora para el bajo nivel de seriedad y responsabilidad de estos estudiantes. Pero la situación se puede explicar también con la tesis de la inadaptación cultural de una profesora, acostumbrada a un determinado estilo de enseñanza popular en su país, a estudiantes que no son sensibles a él. Reproduce lo que está acostumbrada a hacer, sin considerar si su estilo de enseñanza está, o no, en consonancia con

el estilo de aprendizaje de sus nuevos estudiantes, sin preocuparse de que pueda haber un desfase entre la lógica de enseñanza del profesor y la lógica de aprendizaje de los estudiantes. ¿Quizás no fue suficientemente advertida por sus colegas? ¿Quizás la institución es en parte responsable porque no se tomó el tiempo necesario para aclimatar a esta nueva profesora, procedente de un país muy diferente, a las formas locales de aprendizaje de los estudiantes? ¿Quizás no era suficientemente consciente de las diferencias culturales que había? ¿Podría ser una falta de escucha activa?

Tal vez debería haber reforzado su asertividad (¿cómo hacer que el profesor y los estudiantes se sientan bien entre sí y reconstruyan juntos el guion de enseñanza previsto?), construir conjuntamente un contrato psicológico de manera que ambas partes ganen, cuestionar su reflejo mental de mentalidad solución (desarrollar el mismo estilo de enseñanza sea cual sea la situación cultural nacional a la que se enfrente), practicar una metacomunicación más explícita sobre su método de enseñanza y las condiciones requeridas para que responda a las necesidades de los estudiantes, cuestionar su agilidad a la hora de afrontar situaciones imprevistas y, por último, preguntarse si su disciplina, que parece ser muy positivamente apreciada en su país, lo es tanto en un país latino.

Nuestras recomendaciones

- Informar a los estudiantes sobre las diferencias culturales entre un país y otro, y sus consecuencias tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para la enseñanza del profesor. Demostrar que se está en la mejor posición tanto para ofrecer a los estudiantes un nuevo estilo de enseñanza propio de su país de origen como para conocer los métodos de enseñanza que se utilizan en el país de acogida. Se trata de una cuestión de adaptación permanente entre los estudiantes y el profesor en la que todos deben trabajar: en efecto, es un asunto de todos.
- Reaccionar en cuanto uno se da cuenta de que no se cumplen sus propias expectativas sobre los estudiantes o las que ellos tienen sobre uno mismo. No hay que esperar a que el curso esté muy avan-

zado o terminado para notar que se ha perdido el contacto con los estudiantes y que el ambiente en el aula no es tan positivo como le gustaría a uno. Ya en la segunda o tercera sesión, indicar a los estudiantes que su atención al desarrollo del curso está flaqueando, preguntarles qué creen que falla en el guion de enseñanza previsto, identificar lo antes posible las representaciones que tienen del tema tratado y sugerir un cambio de método. Nuestra escucha activa es esencial en este caso.

- Si las dificultades no están relacionadas con el estado de ánimo de los estudiantes hacia el tema o la relevancia del guion, reflexionar sobre su propio comportamiento y sobre los aspectos que pueden haberles desestabilizado o disgustado.
- Familiarizarse con los hábitos y costumbres pedagógicas de la nueva institución, especialmente cuando está situada en un país diferente al suyo, antes de empezar a enseñar en ella. A partir de la información obtenida, imaginar un guion de enseñanza flexible y adaptable en función de los imprevistos y riesgos que puedan surgir en el aula.
- Reforzar su agilidad ante este tipo de situaciones, no dejarse desestabilizar, aprender a reaccionar con tacto, mencionando desde el principio las posibles diferencias culturales entre países e instituciones, y siendo flexible en cuanto a los ajustes recíprocos.

En conclusión, la psicopedagogía en su componente comportamental se ocupa del impacto de la interacción entre todos los actores del aula (no solo entre el profesor y los estudiantes, sino también entre los estudiantes) en el aprendizaje. Su hipótesis es que la interacción facilita, intensifica y afianza aún más el aprendizaje en los estudiantes. Por supuesto, a la hora de preparar y estructurar el curso o programa, que es responsabilidad del enfoque tecnopedagógico, es esencial planificar y organizar múltiples momentos de interacción para estimular el aprendizaje de los estudiantes. Aquí es donde la tecnopedagogía y la psicopedagogía se solapan en parte. Pero en el aula, lo que no ocurre casi nunca es lo que se pensaba durante la preparación. El comportamiento de los actores es en gran medida imprevisible. Si el profesor ha

preparado seriamente su clase tanto en lo que se refiere al conocimiento del contenido como a las condiciones para lograr el aprendizaje que se quiere conseguir, se libera en cierto modo de estas dos limitaciones cuando entra en el aula. Así podrá tener todas sus antenas alertas y estar permanentemente atento a lo que ocurre en el aula. Su legitimidad como profesor puede ser cuestionada en cualquier momento; su vulnerabilidad puede manifestarse en todo instante; la incertidumbre, que teme, interrumpe regularmente el curso del guion previsto; las tensiones latentes pueden desembocar repentinamente en conflictos que hay que gestionar; el estrés se intensifica ante la dificultad de dar vida a las interacciones previstas y a las que surgen espontáneamente, y, por último, no se apela suficientemente a la agilidad. Todos nos enfrentamos a estas dificultades. La experiencia, el entrenamiento a la comprensión de lo que ocurre en el aula y el aprendizaje mediante el error pueden ayudarnos a acercarnos al nivel adecuado de justa confianza en sí. El enfoque tecnopedagógico y el enfoque psicológico en su componente comportamental ayudan al profesor a preparar una clase, a ponerla en práctica y a reaccionar lo más adecuadamente posible ante los peligros, imprevistos, tensiones y fricciones generados por la difícil armonización entre la lógica de enseñanza del profesor y la lógica de aprendizaje de los estudiantes.

Pero más allá de los comportamientos visibles que se observan en el aula, el profesor también se enfrenta a procesos inconscientes como la personalidad de los actores implicados y lo que está en juego para ellos, los fantasmas de los profesores, los juegos de poder, etc. La implicación pedagógica es que lo «no dicho» y lo «no observado» son al menos tan importantes como lo «dicho» y lo «observado». Esto hace que la complejidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza sea aún más difícil de comprender. Es cierto que algunos de estos procesos inconscientes ya son evidentes en algunas de las situaciones estudiadas en este capítulo. Sin embargo, creemos que es imprescindible dedicar un capítulo entero al enfoque psicopedagógico en su componente clínico.

5. PERSPECTIVAS CLÍNICAS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

— Gilles Amado³²

En este capítulo, queremos lanzar una mirada «clínica» a algunos de los procesos interhumanos que tienen lugar en el aula. Por clínica entendemos esencialmente subjetiva y no necesariamente patológica. Es decir, estos procesos pueden estar presentes, consciente o inconscientemente, en la mayoría de los profesores. En el primer apartado especificaremos las representaciones y fantasmas que operan en la mente de los profesores. En el segundo examinaremos la importancia de los silencios y de su gestión en la interacción entre el profesor y los estudiantes. En el último propondremos cinco situaciones pedagógicas que ilustran los conceptos presentados en las dos partes anteriores.

5.1. Representaciones y fantasmas de los profesores³³

No hay actividad humana que no esté impulsada en mayor o menor medida por un fantasma, por un deseo inconsciente, por una representación de la realidad. El fantasma es en cierto modo el motor inconsciente de toda actividad; como tal, nos permite organizar o paralizar. Intentaremos aquí detallar algunos de ellos y examinar las con-

32. Gilles Amado es profesor emérito de HEC París. Creó la enseñanza de la pedagogía de adultos en el doctorado de HEC en 1976 y, junto con Michel Fiol, introdujo la práctica de los talleres de microentrenamiento a la pedagogía de adultos en 1981.

33. Esta primera parte recoge varios elementos de lo dicho en Amado, G. y Travers, D. (1979).

secuencias que conllevan en el plano del comportamiento cuando no se dilucidan. Añadiremos algunas representaciones básicas o hipótesis que también desempeñan un papel organizador a nivel pedagógico.

5.1.1. El fantasma de grupo

En un aula, hay estudiantes con estilos de aprendizaje personales y expectativas específicas. No sería difícil mostrar la variedad de experiencias de los estudiantes, las divisiones entre ellos, a veces basadas en grupos de referencia distintos (deportes, política, cultura, etc.) o las incompatibilidades de humor. El profesor, a pesar de todo, habla de su «grupo», condicionado en esto por la extendida «ideología» grupal o la simple terminología administrativa (grupo de estudio). Sin embargo, en muchos aspectos, un grupo de estudiantes solo puede surgir del reconocimiento por parte de todos sus miembros de unas normas de funcionamiento y unos objetivos comunes. Esta confusión, que da lugar a deseos de fusión (armonía, cooperación), puede presentar dos peligros para el profesor:

En primer lugar, refuerza un temor que a menudo paraliza inconscientemente al profesor: estar solo frente a un grupo unido, que representa una «entidad distinta de sus miembros, superior a ellos y que los domina» (Pagès, 1973, p. 74). Uno contra todos y todos contra uno sería el miedo limitante que impediría comprender las diferencias existentes dentro de un grupo.

También puede llevar, por un efecto de halo, a encasillar a la audiencia en «grupo bueno» y «grupo malo» de una forma indistinta que no tiene en cuenta la singularidad de los estudiantes ni los procesos que se dan en su grupo; en particular, su dinámica psicológica.

5.1.2. La representación gaussiana del grupo

Sin llegar a categorizar a los estudiantes desde el principio en función de la forma de sus cráneos, algunos profesores tienen un enfoque selectivo especialmente problemático. Empiezan a enseñar con una curva de Gauss en la cabeza: incluso es explícito en algunos que explican que

hay un 25 % de buenos estudiantes, un 25 % de malos y un 50 % en el «pantano». Sin negar que existen diferencias de capacidad en un momento dado entre los individuos, punto en el que todos los psicólogos están de acuerdo, afirmamos que los profesores de la curva de Gauss son víctimas y cómplices de la profecía autocumplida. En otras palabras, son ellos los que producen inconscientemente esa distribución a través de sus actitudes, su comportamiento y su pedagogía. Por ello, les remitimos al efecto Pigmalión y al famoso experimento de Rosenthal y Jacobson (1968), que muestra el impacto de las expectativas del formador en el desarrollo de los estudiantes. Esta posición divisoria entre buenos y malos estudiantes conduce a unos vínculos privilegiados con los buenos, a unos vínculos más negativos con los malos, a unos resultados acordes con las previsiones del profesor y a un círculo vicioso que, en última instancia, es tranquilizador para el profesor.

5.1.3. El postulado del prerrequisito cognoscitivo

Otra idea preconcebida es que hay que aprender primero para poder discutir después. Quienes razonan de este modo tienden a dar a los procesos intelectuales y nemotécnicos demasiada racionalidad y apenas ocultan una predisposición represiva. Por lo tanto, en general, estos profesores exponen y luego cuestionan. Todo va bien cuando la presentación resuena directamente con los temas que interesan a los estudiantes. Si no es el caso, el profesor asume (u olvida) que los «oyentes» solo retendrán un 5 % de la charla (el tanto por ciento de recuerdo aceptado para la comunicación verbal unidireccional). Por lo cual, se arriesga tanto a sentirse decepcionado con los resultados como a atacar a los «malos» estudiantes. De ahí el interés del diagnóstico cognitivo-afectivo.

5.1.4. El fantasma igualitario

En cambio, encontramos los avatares del pensamiento no directivo, inspirado en Carl Rogers (1969). Su apogeo se produjo a finales de los años sesenta del siglo pasado. Durante un período de revuelta an-

tiautoritaria, se dirigió a la enseñanza magistral, directiva y unívoca y condujo a una especie de enfermedad que algunos han llamado «no directivitis» (Raniard, 1972). Así, hemos asistido a la aparición de profesores que escuchan, que son atentos, pacientes, enigmáticos –incluso como una esfinge–, que se niegan a aceptar su propio conocimiento e intentan que el grupo dé a luz el conocimiento potencial que contiene. Todo sucede entonces como si las relaciones de conocimiento y poder entre profesores y estudiantes ya no existieran. Algunos psicoanalistas dirían que se trata de una posición materna que niega la ley del padre, tal vez con la intención de evitar el sufrimiento del estudiante, por un lado, y las dificultades y tensiones inevitables ligadas a la transmisión del conocimiento, por otro. Sin embargo, siempre se acepta implícitamente una excepción: la facilitación no directiva estaría justificada en cuanto se utilice el método del caso. ¿Por qué? Porque los profesores y los estudiantes estarían casi en igualdad de condiciones en cuanto a la información. La empatía y la libre elección de respuestas estarían entonces justificadas hasta cierto punto. Hemos observado esta práctica entre algunos profesores que acompañan al grupo de estudiantes sin inducir realmente soluciones. Sin embargo, no podemos olvidar que el método del caso se inventó para el intercambio entre especialistas (abogados) que ya tenían una sólida formación y experiencia. De ahí la dificultad de su aplicación con un público joven que aprende. Sin embargo, mencionaremos más adelante (véase 5.2.2) un sesgo que responde a un fantasma bastante extendido entre los facilitadores de casos.

5.1.5. El fantasma del pelícano

Por mucho que el facilitador de casos manipulador pueda provocar y tolerar la frustración de los estudiantes, el profesor pelícano no puede. Por el contrario, el formador impulsado por este fantasma está ansioso por alimentar abundantemente a su grupo para asegurarse su gratitud. Multiplica las exhortaciones, las explicaciones, las disculpas, reparte innumerables documentos, informes, bibliografías, guías, prolonga las sesiones más allá del horario, en definitiva, alimenta a sus «crías» con su propia carne hasta quedar agotado y devorado por esta

alimentación, pero al final es capaz de beber el licor de los elogios que se le conceden (Anzieu, 1975). El agotamiento de la «crianza» y el aumento de la dependencia de los estudiantes son, por tanto, los dos precios que hay que pagar por ese fantasma, que es similar, en ciertos aspectos, al deseo inconsciente de dar a luz que ha destacado Groddeck (1973).

5.1.6. El fantasma de lo absoluto

Presenta analogías con el anterior, así como con el fantasma de grupo. Responde a las demandas inconscientes de unidad, fusión y exhaustividad. Se podría resumir de la siguiente manera: todos los estudiantes deben ser capaces de entender lo mismo y la totalidad del mensaje transmitido. Sin embargo, este noble sentimiento que a menudo honra y orienta a los profesores tiene un lado problemático; está constituido por una focalización particular por parte del profesor sobre los marginados, es decir, sobre los estudiantes que no han comprendido o que son reticentes o incluso hostiles. En este nivel hemos observado intentos de explicar, demostrar, argumentar intelectualmente por parte del profesor, mientras la oposición a la comprensión es a veces de carácter relacional (antipatía hacia el tema tratado, hacia el profesor, hacia las posiciones expresadas...). Es como si el profesor se sintiera rechazado como persona y tratara de recuperar su estatus a los ojos de estos estudiantes situados en el margen. Aparte de que estos últimos suelen utilizar la situación en su beneficio para atrapar a su opresor-formador, el juego puede parecer poco equitativo para el grupo mayoritario, que se ve así penalizado en su aprendizaje por esta focalización singular. ¡Qué difícil es aceptar que no todo el mundo le entiende o le quiere a uno!

5.1.7. El fantasma del espejo

A menudo, este fantasma determina el anterior. En efecto, es común querer que los demás se parezcan a nosotros, querer que los estudiantes sean como nosotros. Todos los profesores saben burlarse

de las similitudes entre sus colegas y sus estudiantes. Mientras el espejo lo refleje correctamente, el narcisismo del profesor se encuentra satisfecho a riesgo, por supuesto, de un ambiguo dominio sobre los estudiantes; para ello, el profesor provoca un proceso de imitación más o menos controlado con presiones (u opresiones) más o menos fuertes hacia la conformidad y no aprende mucho él mismo sobre su propia enseñanza y sus límites. Si los estudiantes no se dejan moldear, es posible que el profesor corra el riesgo de no soportar la imagen de sí mismo que, en última instancia, se le refleja de este modo y de emitir un juicio negativo sobre este grupo o sobre estos estudiantes.

5.1.8. El fantasma de la castración

El fantasma de la castración se refiere directamente a la relación del profesor con el conocimiento, las técnicas y los conceptos que ha asumido transmitir a los estudiantes. Hemos visto que el profesor pelicano se vacía en una oblación agotadora. Algunos, por el contrario, consiguen ocultar todo o parte de su conocimiento y mantener la distancia. Su miedo inconsciente es que se encuentren desnudos y sin nada, al menos sin nada más que los estudiantes. Para ellos, su poder proviene de la diferencia de conocimientos. Parece ser que está en juego el «mejor castrar a los demás que ser castrado uno mismo».

Los profesores utilizan dos modalidades principales de castración: por deslumbramiento y por alusión.

La **castración por deslumbramiento** la consiguen aquellos profesores que juegan con la fascinación que pueden ejercer utilizando las referencias o experiencias más espectaculares, un lenguaje a veces muy complejo sin explicarlo, y tienen una relación «hipnótica» con los estudiantes. Los estudiantes suelen decir que el profesor es «muy bueno», aunque no recuerden mucho y no tengan medios reales para juzgar la competencia del profesor. Estas prácticas pueden asemejarse, en cierto modo, a «puñetazos» enviados para asustar o a «flechazos» lanzados para seducir.

La **castración por alusión** funciona más por corriente alterna. A veces lo practican los profesores a los que los estudiantes reprochan

su confusión e imprecisión; cuando le parece necesario, el profesor pretende dar a entender que uno sabe más que el estudiante, que este haría bien en trabajar o en escuchar razonablemente. El profesor deja entender, sin extenderse y sin entrar en detalles, por el miedo que los estudiantes descubran los límites o el carácter aproximativo de su saber.

Por lo tanto, podemos ver que este fantasma y las prácticas de la castración corresponden al ejercicio de una relación de poder, de dominación, que solo puede desenmascarse cuando se levantan los miedos de ambas partes.

Todas las problemáticas mencionadas anteriormente indican, por tanto, hasta qué punto los movimientos inconscientes y contra transferenciales (Blanchard-Laville, 2017)³⁴ de los profesores hacia los estudiantes deben ser identificados y dar lugar a un trabajo psicológico si no se quiere que sus efectos sean demasiado perjudiciales.

5.2. Interacción entre docente y estudiante

5.2.1. Cómo afrontar los silencios

El silencio en el aula, a menudo como resultado de las preguntas del profesor, debe considerarse una de las principales fuentes de «ansiedad del profesor». El profesor tiende a gestionar el silencio mucho más por ansiedad personal que para entender los entresijos del silencio, es decir, su significado.

Esto no es muy sorprendente si nos referimos a algunas de las enseñanzas del psicoanálisis de grupo. Estas muestran que, dentro del vacío creado momentáneamente por el silencio, resurgen ansiedades persecutorias y depresivas arcaicas (Jaques, 1955). En otras palabras, el profesor puede creer (sin darse cuenta) que el grupo no responde deliberadamente, por una especie de acuerdo implícito entre sus miembros; que este grupo no está a la altura de sus expectativas, o que él

34. Las reacciones contra transferenciales en pedagogía pueden entenderse como los movimientos emocionales del profesor suscitados por los alumnos.

mismo no es capaz de dinamizar este grupo. Nuestras observaciones y las encuestas realizadas a varios centenares de formadores sugieren que, de hecho, los formadores sobrestiman la duración de un silencio, a menudo por un amplio margen.

Un segundo fenómeno suele producirse durante el silencio: el profesor se siente solo frente a un grupo unido. En este caso, el profesor es víctima del «fantasma de grupo» (véase más arriba). La «realidad» psicosocial suele ser bastante diferente: ante una pregunta del profesor, cada estudiante se remite a sus propias asociaciones mentales, que pueden ser similares o diferentes a las del vecino. Además, cualquier pregunta requiere un tiempo de reflexión, que se hace aún más complejo en un entorno de grupo, ya que la mirada de los demás y el juicio pueden pesar sobre la libertad de pensar y expresarse.

La conclusión lógica es que el silencio tras una pregunta es perfectamente legítimo. Mejor aún: cualquier respuesta rápida es sospechosa. Es probable que sea el resultado de la ansiedad y no de una auténtica reflexión. Algunos argumentarán que los propios estudiantes no aceptan el silencio, que pueden estar resentidos con el profesor por haberles puesto en esa situación incómoda, que no hay que dejarles ahí demasiado tiempo. Todo esto es cierto. El hecho es que no puede haber una apropiación duradera del conocimiento sin un mínimo de «sufrimiento» reflexivo, de compromiso personal. Más importante aún nos parece la gestión de su ansiedad por parte del propio profesor. Cuanto más ansioso esté, más transmitirá su ansiedad al grupo de estudiantes.

Basándonos en las observaciones anteriores, sugerimos al profesor los siguientes pasos para la secuencia pregunta-silencio-respuesta:

1. Elija la pregunta con cuidado para que sea relevante para el objetivo de aprendizaje y accesible (suficientemente clara y desafiante) para el grupo.
2. Prepárese para un silencio de legítima reflexión y elaboración.
3. Desdramatice ese silencio para el grupo con estímulos como: «tómense su tiempo», «aquí no pagamos por la rapidez en responder», «no se apresuren a responder, piénsenlo bien», etc.

4. Evite entrar inmediatamente en un diálogo con el primero en responder y pida a los demás estudiantes que se hagan eco de su respuesta o que aporten otras; en definitiva, haga que los estudiantes compartan sus reacciones antes de intervenir de forma más didáctica.

Por lo tanto, hay que hacer todo lo posible para que la expresión sea libre y natural. Sin embargo, estas observaciones en forma de prescripción deben abordarse con precaución. De hecho, un caso particular, más frecuente de lo que parece, puede sorprender al profesor. Es el silencio estratégico de los estudiantes que sustituye al silencio reflexivo normal. El silencio estratégico es un silencio de distancia, o incluso de rechazo por parte de los estudiantes, y por tanto un silencio que perdura. Por supuesto, un silencio que se prolonga puede ser un signo de cansancio particular o de la excesiva complejidad de la pregunta formulada.

Sin embargo, se dirá que el silencio que dura es estratégico si revela una intención más o menos consciente de no entrar en el «juego» propuesto por el profesor. El sociólogo Michel Crozier (1963) ha demostrado claramente que, en una organización, los actores disponen de una «zona de incertidumbre» más o menos amplia en torno a su función, generalmente ligada a la singularidad de su especialidad o al margen de maniobra ofrecido por su posición. Cuanto mayor sea esta zona de incertidumbre, mayor será su poder. Aplicado a la situación de formación, este enfoque permite comprender que la zona de incertidumbre controlada por los estudiantes, el poder que tienen, consiste por tanto en, y puede autorizarles a: responder a las preguntas planteadas como mejor les parezca, poner en dificultad al formador haciendo preguntas capciosas, orientarlo hacia caminos peligrosos, guardar silencio.

El silencio estratégico forma parte, pues, de una dinámica de poder, de un posible equilibrio de poder que el profesor debe comprender. Es entonces cuando la función del profesor como psicólogo de grupo es lo que solicita esta situación. Sin caer en la paranoia, el formador, ante la repetición de silencios prolongados, puede hacerse las siguientes preguntas:

- ¿Los estudiantes son hostiles al tema y a la forma en que lo planteo?
- ¿Hay algún conflicto latente entre ellos o alguna tensión particular dentro de su grupo?
- ¿Están cansados de que les cuestione y prefieren que les haga una exposición?
- ¿Tienen miedo de que sus respuestas sean mal evaluadas por mí o por sus colegas?

Por lo tanto, pueden existir pactos negativos, alianzas preconscientes o inconscientes (Kaës, 2009) dentro del grupo de estudiantes, fruto de tensiones que hay que callar y equilibrios que hay que preservar. Es importante en esta etapa poner en práctica, cuando sea posible, la función de elucidación (Amado y Guittet, 2017) o de regulación, sin la cual el grupo, así como el proceso de aprendizaje, pueden verse frustrados.

5.2.2. Manipulación versus pedagogía de las diferencias

Al observar a los facilitadores de casos y escuchar lo que tienen que decir sobre sus prácticas, a veces vislumbramos un placer algo «perverso» en algunos de ellos. ¿Cómo puedo guiar a los estudiantes hacia una solución razonable —es decir, la que yo recomiendo— al mismo tiempo que les ayudo a encontrar una por sí mismos? Esta es la cuestión que desencadena en ellos una actitud pedagógica manipuladora sin que midan siempre las consecuencias, actitudes que son tanto más perjudiciales cuanto que casi forman parte de la llamada buena práctica pedagógica. Así, estos profesores intervienen en momentos puntuales para inclinar al grupo en la dirección que ellos favorecen, para evitar que se discuta un punto de vista considerado marginal; otros hacen del caso un ejercicio de expresión y participación oral, y estimulan a los estudiantes a argumentar, a veces hasta el exceso. La reflexión y la actitud pedagógica del profesor se reducen entonces a saber maniobrar y manipular para conseguir los resultados «razonables», que son de hecho los suyos. Recurso frecuente por parte de los estudiantes:

identificarse con el deseo percibido del facilitador. Dejando de lado sus propias preguntas, en lugar de parecer ridículo en un clima a menudo supercompetitivo, el «buen» estudiante –es decir, el que «entiende el juego»– trata de adaptarse más o menos conscientemente a las expectativas del formador. Por lo tanto, su participación, tan deseada por el profesor, está en realidad controlada por el estudiante, aunque el proceso sea en gran medida inconsciente. En consecuencia, creemos que, en su uso frecuente, el caso representa una forma más sutil de condicionamiento que la transmisión de conocimientos *ex-cathedra*. A este respecto, recordamos las palabras de un profesor que estaba tan «locamente enamorado» del método del caso que lo utilizaba exclusivamente en sus clases. La justificación esencial de esta práctica, por la que hacía campaña, quedó bien resumida en sus pintorescas palabras: «El método del caso es como un martillo neumático, pero con un cojín, para amortiguar el ruido... Se consiguen muchas cosas a través de él, sin que los estudiantes se den cuenta».

Evitar esta manipulación significa aceptar la producción del grupo incondicionalmente, o sea, sin selección ni juicio al principio. Dicha producción es interesante para el profesor, ya que muestra la forma en que el grupo se apropia del problema planteado por los conocimientos presentados. A continuación, el profesor puede compararlo con el del experto en la materia –se supone que lo es–, rellenando las lagunas percibidas. Es lo que yo llamo una «pedagogía de las diferencias», es decir el reconocimiento y la aceptación de una brecha entre el conocimiento del profesor y el conocimiento espontáneo, profano u oculto de los estudiantes.

5.3. Situaciones problemáticas con su decodificación clínica³⁵

A continuación, presentaremos varias situaciones concretas y propondremos análisis que integren los elementos teóricos y clínicos que se

35. Las situaciones de pedagogía presentadas en este capítulo han sido propuestas por Michel Fiol. Fueron analizadas por Gilles Amado.

acaban de presentar. Aquí nos centraremos en su comprensión, más que en los posibles remedios, que son difíciles de prescribir de forma «universal», ya que la «persona» —y no solo el rol— de cada profesor está más o menos implicada en las dificultades encontradas.

5.3.1. La situación de John. «Hago preguntas y no obtengo respuestas»

John fue ministro de Economía de su país hace algunos años. En una sesión de formación continua introduce el tema de lo que los bancos deben aprender de la crisis financiera de 2008. Tras señalar que el gobierno ha apoyado a los bancos del país, lanza un debate con las siguientes tres preguntas, que formula en rápida sucesión: ¿qué tiene de especial el sector bancario en comparación con otros sectores?, ¿por qué los poderes públicos están especialmente atentos a lo que ocurre en el sector bancario?, ¿está justificada esta preocupación? Y añadió: «Hace tiempo que me interesan estos temas y los he tratado varias veces en mi vida profesional. Me gustaría conocer su opinión. Bueno. Hagamos una encuesta sobre la última pregunta: ¿está justificada esta preocupación?». Cuando recoge las respuestas observa que solo dos de veinte participantes levantan la mano y responden afirmativamente. Sorprendido por el escaso número de respuestas, añade: «Todo el mundo tiene una opinión sobre estos temas. ¿Y los demás qué dicen?». Ningún otro participante responde; no se oye ninguna voz discordante. Ante un silencio de diez segundos, dice: «Parece que no les interesa; sin embargo, es muy importante». A continuación, decide abandonar la discusión y hacer una presentación sobre las particularidades del sector bancario.

Comentarios

John, es obvio, no es pedagogo, por lo que probablemente no tiene ninguna habilidad especial para entender la dinámica de un grupo de estudiantes y el proceso de aprendizaje. Este no es su trabajo y la situación a la que se enfrenta es común en las instituciones educativas que dependen principalmente de expertos en temas que conocen. Por lo tanto, este especialista comete una serie de «errores» que están relacionados entre sí para contribuir a este extraño clima.

- La inercia de los estudiantes se debe probablemente, en gran parte, al ejercicio del poder por parte del profesor, un poder que impresiona por su estatus (antiguo ministro de Economía) y por la insistencia en la profundidad de la experiencia en la materia. La **castración por el estatus** es aquí una fuente de inhibición expresiva para la mayoría de los estudiantes.
- El corolario de esta inhibición es una **dificultad** cognoscitiva: ¿cómo responder y qué responder cuando se hacen tres preguntas diferentes en una ráfaga? El profesor no parece entender –o su ansiedad personal se lo impide– que cada uno de ellos requiere un cierto tiempo de reflexión y, por tanto, de silencio.
- La pregunta que finalmente selecciona el profesor, tras unos segundos, induce la respuesta, de ahí el **simulacro de interacción pedagógica** al que da lugar este «juego» escolar. Un juego «regresivo» que desanima a la mayoría de los estudiantes mientras que otros dan contenido a esta maniobra, con el objetivo más o menos consciente de obtener el reconocimiento del profesor o satisfacer la necesidad de refuerzo narcisista de este.
- Hace que quienes de entre ellos (es decir, la mayoría) que no tienen una opinión que ofrecer se sientan culpables e inferiores al hacerlos incompetentes, incapaces en realidad de apoyar el sistema escolar del profesor. Al mismo tiempo, corre el riesgo de contribuir a la **creación de una cohesión grupal rebelde**, destinada a defenderse de un **supuesto** («todo el mundo tiene una opinión sobre este tema») vivido como una agresión.
- Incapaz de soportar un **silencio probablemente reflexivo** o de comprender su carácter problemático, mete entonces a todos «en el mismo saco», englobando a los estudiantes en una especie de **fantasma grupal estigmatizante** («parece que no los interesa») y humillante («sin embargo, es muy importante»), tal vez inconscientemente destinado a permitirle emitir su mensaje didáctico.

5.3.2. La situación de Raymond. «Mis estudiantes cuestionan el interés de un ejercicio»

Raymond es profesor de marketing. Al principio de su conferencia, dice: «He investigado mucho en los últimos 25 años sobre el impacto de los cambios de precio y volumen en los márgenes de las empresas. Y me gustaría compartir con ustedes los resultados de mi trabajo». A continuación, propone a sus estudiantes el siguiente ejercicio:

El precio de venta unitario de un artículo es de 100 euros y su coste variable unitario es de 60 euros. Los costes fijos mensuales son de 2 millones de euros. Actualmente, se venden 100 000 unidades al mes. ¿Qué es mejor: aumentar el precio de venta unitario en un 1 % o la cantidad vendida en un 1 %? Les pediré que me respondan instintivamente sin hacer ningún cálculo.

Nada más formular la pregunta, los estudiantes empiezan a hacer cálculos por escrito. Luego repite: «Les dije que no hicieran ningún cálculo. Espero que den respuestas espontáneas». Algunos estudiantes levantan la cabeza y miran al profesor sin hablar, otros siguen trabajando en sus cálculos. Ningún estudiante se atreve a dar una respuesta espontánea. Hay un gran silencio en la sala.

Dando la impresión de que la falta de respuesta demuestra la falta de sensibilidad de los estudiantes hacia este tema y la necesidad de que él demuestre la solidez de su futura propuesta, Raymond toma entonces la palabra. Atrapado por su entusiasmo y sus convicciones, demuestra a toda velocidad –con la ayuda de un ejercicio práctico– y durante unos buenos veinte minutos que siempre era preferible aumentar el precio. Algunos estudiantes parecen seguir su demostración, otros no; ninguno le interrumpe. Con una sonrisa en la cara, pareciendo satisfecho de haber convencido a los estudiantes, se sorprende sin embargo de las reacciones de algunos.

«No me convence su demostración, está tomando un ejemplo muy específico no reproducible», dice uno. «El ejercicio en el que se defiende la tesis es muy sencillo. Ud. no tiene en cuenta los factores que relativizan su argumento: la situación económica, el estado de la competencia, los productos sustitutivos, etc.»

añade otro. «Se basa en el principio: en igualdad de condiciones. Pero ¿tiene este principio sentido en el ejemplo que está utilizando?». «Sus supuestos son caricaturescos. Con ellos, se puede probar cualquier cosa», continúa un cuarto.

Raymond interrumpe estas intervenciones, explicando que los estudiantes no le han dado tiempo a formular la siguiente pregunta, a saber: «¿Qué distancia podemos tomar del modelo que acabo de presentar?». Sin embargo, aunque no ignora las objeciones de los estudiantes, defiende su modelo considerando que ninguna de ellas lo invalida realmente.

Entrevistado al final de su conferencia, Raymond tiende a justificarse: «Yo», dice, «considero que los estudiantes –que tengo a primera hora de la mañana– llegan a mi curso dormidos. Tengo que poner mucha energía en mis intervenciones, de lo contrario se quedan callados y no participan. Tengo que empujarlos, incluso provocarlos».

También entrevistados, los estudiantes expresaron un sentimiento muy mezclado: respeto y estima (profesor brillante, convencido, ágil, apasionado, implicado), pero también tensión (nos «emborracha de palabras», no nos escucha, nos cansa, nos escapamos, nos da ganas de atacarle). «Temor y amor», así lo resume un estudiante.

Comentarios

El **egocentrismo apasionado** parece dominar esta situación. Desde el principio, el profesor se empeña en destacar la amplitud de sus investigaciones sobre un tema concreto y en invitar a los estudiantes a entrar en su campo en una disposición (la exigencia de una respuesta instintiva) a la que no parecen adherirse. Tal vez se sientan entonces **descalificados** desde el principio y también **instrumentalizados** para fines que desconocen. A estos sentimientos se añade el **miedo** (temor, evocado por uno de ellos) a **ser ridiculizados** tanto por este eminente experto como por sus propios compañeros.

En cualquier caso, una vez más, el **silencio de** los estudiantes, en lugar de intentar captar su significado psicosocial, da lugar a un juicio negativo (la escasa sensibilidad de los estudiantes ante el problema

propuesto) y parece confirmar a los ojos del profesor la representación de que los estudiantes siempre están dormidos por la mañana, en una especie de **profecía autocumplida**. Es este mecanismo el que permite justificar una larga demostración didáctica a la que los estudiantes solo pueden asistir. Aquí, sin embargo, los testimonios indican su interés y admiración por este profesor (brillante, apasionado...).

Ante una presentación larga y compacta que no tiene en cuenta el estado de ánimo y las expectativas de los estudiantes («nos aburre, no nos escucha, nos cansa...»), suele producirse una reacción: **la contestación como forma de existir** y de percibir a la persona que está detrás del profesional. Es posible que esta impugnación sea sobre todo una reacción emocional («tenemos ganas de agredirlo»), y por lo tanto que tenga poca base. Pero el egocentrismo profesional del profesor también puede haber estimulado la inteligencia de los estudiantes y haber dado lugar a un buen nivel de controversia. Las reacciones de los estudiantes parecen ilustrar estas diversas formas, sin que el profesor pueda darles ningún valor real, convencido como está de la validez del modelo que seguramente ha pasado años construyendo y luego confirmando. Así pues, este *collage* casi identitario, incluso existencial, a una investigación personal corre el riesgo de dejar poco espacio para el respiro de los estudiantes. Una situación común entre los jóvenes investigadores...

5.3.3. La situación de Wu. «No tengo tiempo de hacer participar a mis estudiantes»

Wu-Yuan no está satisfecha con el tiempo asignado a su curso por su institución. «Necesito el doble de tiempo –dice– porque el contenido es muy denso y esencial para los estudiantes. Así que no puedo hacer participar a mis estudiantes en el aula: no tengo tiempo. La asignatura contiene muchos desarrollos matemáticos complicados: desglosarlos para que los entiendan y aprendan requiere mucha preparación por mi parte, una gran cantidad de explicaciones lógicas y una fuerte concentración en la transmisión de conocimientos. En el aula, evito mirar a mis estudiantes porque me distraen y me hacen perder el hilo de mi razonamiento. Y no puedo permitirme sacrificar nada del contenido. Además, los

estudiantes no me lo perdonarían; saben lo importantes que son estos modelos matemáticos para ellos. Tengo que hacer todo lo posible para que cada uno de ellos pueda dominarlos».

Comentarios

Muchas de las posibles dificultades aquí están relacionadas con **las representaciones** del proceso de enseñanza por parte de la profesora y su experiencia con la institución.

- Como «víctima» de una decisión arbitraria sobre la duración de su curso, esta profesora puede no haber considerado ninguna **negociación** (sin duda difícil) con sus colegas o su jerarquía para un curso más largo.
- No parece que su **creencia en** la pertinencia del contenido y de la densidad de su enseñanza sea cuestionable.
- De ahí la necesaria supresión de cualquier forma de participación siguiendo una especie de razonamiento silogístico. La consecuencia previsible es el desconocimiento **de la calidad de la recepción** por parte de los estudiantes.
- La lógica de enseñanza de Wu no solamente se haría supuestamente eco de la lógica de aprendizaje de los estudiantes, sino que exigiría también una alimentación forzada de parte del profesor y una recepción sin fallos de parte de los estudiantes.
- La presión sobre sí misma y el extremismo de su conciencia profesional pueden llevarla al aislamiento y al **agotamiento**
- **La identificación proyectiva** está en juego aquí en la fórmula: «saben lo importante que son estos modelos matemáticos para ellos» (entiéndase: «para mí, por lo tanto, para ellos»).

Los fantasmas de grupo, del absoluto y del pelícano se unen aquí para crear probablemente una distancia entre la profesora y sus estudiantes, algunos de los cuales probablemente se sientan excluidos por el enfoque pedagógico, pero no puedan desafiarlo debido a la extraordinaria preparación de la profesora...

5.3.4. La situación de Robert. «Me temo no saber responder a una pregunta»

Robert es profesor de teorías de la organización. «Mi disciplina es un enorme campo de investigación y conocimiento que se cuestiona constantemente. Leí mucho para mi tesis y me mantengo al día leyendo los principales artículos que aparecen en las revistas académicas, pero siempre tengo miedo de que me pillen mis estudiantes. Odio no poder responder a una pregunta, o no tener la respuesta correcta y dar así la impresión de ser incompetente. Pero los estudiantes suelen ser muy viciosos en las preguntas que formulan. A menudo me preguntan qué pienso de un libro o un artículo que no conozco, y nunca sé si me hacen una pregunta para retarme a responderla o porque realmente quieren una respuesta que les tranquilice. A veces un estudiante dice que, en sus anteriores estudios de filosofía, uno de sus profesores dio una respuesta muy diferente a la mía, basándose en tal o cual autor. Entonces me siento totalmente desestabilizado porque no soy profesor de filosofía; mi cultura filosófica es limitada. Además, me dan miedo los conflictos, así que no quiero entrar en un juego de ping-pong con ellos. Así que dudo mucho entre dos actitudes: o bien estar muy cerca de los estudiantes y ser muy amable con ellos para eliminar cualquier riesgo de agresión, o bien seducirlos hasta reducir sus posibilidades de confrontación. Elegí la primera opción. ¿He hecho lo correcto?»

Comentarios

En este caso, Robert lucha contra la **ansiedad de competencia** (Zaleznik, 1966), que parece alcanzar una intensidad inquietante («siempre tengo miedo», «odio») hasta el punto de desencadenar, en el fondo, **ansiedades más paranoicas** (sentirse desafiado por estudiantes «a menudo viciosos») que conducen a comportamientos «inadaptados». Por supuesto, como él indica, enseñar teorías de la organización significa exponerse a continuos debates, a controversias, ya que esta «disciplina» solicita el uso de diversos ámbitos de conocimiento (sociología, economía, psicología, etnología, ciencia política, filosofía). Y es cierto que no se puede esperar que un profesor de teorías de la organización tenga un conocimiento tan amplio. Esto implica al menos dos enfoques para él:

- Identificar el marco y el contenido de su curso para que se sienta cómodo con él,
- Estar abierto a las aportaciones de los estudiantes de forma no defensiva, ya sean preguntas inesperadas, información adicional o controversia.

Este segundo punto es, por supuesto, el más delicado, ya que puede poner en tela de juicio la competencia del formador, o al menos su capacidad como experto.

Sin embargo, en conjunto, su apertura es el elemento que puede resultar potencialmente más gratificante para él. De hecho, esta participación «crítica» de los estudiantes tiene dos grandes ventajas. En primer lugar, demuestra su interés por el campo, su capacidad para ponerlo en perspectiva exponiendo sus propios conocimientos y su deseo de participar en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Al mismo tiempo, ofrece al profesor, si sabe aprovecharlo, la oportunidad de profundizar en su propio campo de investigación gracias a estas aportaciones imprevistas, de integrar después algunas de ellas en su curso, o incluso de recurrir a ciertos especialistas más cualificados que él en determinadas sesiones para explorar las observaciones de los estudiantes.

Esta apertura presupone, pues, un cambio en la representación del rol del profesor: sería menos un difusor de conocimientos que un **organizador y estimulador del aprendizaje**, lo que le impediría pensar que debe tener la respuesta a todo. Es solo a costa de ese cambio de paradigma, que el profesor podrá distanciarse de las ansiedades a las que Robert está sometido. Pues estas angustias le llevan a una estrategia esencialmente relacional («estar muy cerca», «ser muy amable», «seducir»), cuyo objetivo es sobre todo evitar lo que considera —¿equivocadamente?— un conflicto. En lugar de intentar relacionar, de forma normalmente conflictiva, las propuestas de los estudiantes con sus propios conocimientos. Este enfoque no es evidente en ciertos contextos culturales en los que la centralización del conocimiento y una especie de «formación» a la dependencia pedagógica han marcado a los estudiantes desde una edad muy

temprana. Pero se trata de un enfoque que reduce el condicionamiento y aumenta la autonomía, ahora necesario si queremos ayudar a formar estudiantes o directivos que no se conformen con actuar «como soldados de un ejército».

5.3.5. La situación de Karim. «Me gusta impresionar a mis estudiantes»

Karim³⁶, profesor de estrategia, ha expresado: «Lo que me gusta es discutir con mis estudiantes los casos concretos de estrategia que domino para poder responder a todas las preguntas que puedan tener. Se sorprenden de lo mucho que puedo sacar de cada discusión de un caso, en comparación con el pobre estudio de caso que tenían antes de la clase en sus grupos de trabajo. Me gusta encantarles, sorprenderles, mostrarles que hay un verdadero cuerpo de conocimientos y que están ante un experto en estrategia. Cada vez que salgo de una clase, siempre me pregunto si les ha gustado».

Comentarios

Aquí todo es seducción, deseo de deslumbrar, un ejercicio narcisista destinado a demostrar la superioridad del profesor en un campo que sabe –o dice que sabe– dominar y a vender una materia cuya legitimidad y estatus intelectual no parecen asegurados a sus ojos (de ahí su deseo de «mostrarles que existe un verdadero cuerpo de conocimiento»).

Es probable que tanto el contenido de los casos como las preguntas formales a las que dan lugar no permitan a los estudiantes apropiarse de los conocimientos pertinentes (véase la «pobreza» del debate en sus grupos de trabajo). De ahí la facilidad con la que puede brillar un profesor que puede sentirse incómodo en una discusión con estudiantes bien armados. Esta **manipulación** pedagógica puede impresionar a las mentes ávidas de la admiración de un profesor o incluso de una especie de «servidumbre voluntaria» (La Boétie, 1576). No solo establece una relación diseñada para enmascarar la probable **vulnerabilidad del formador** en cuanto a su competencia, sino también en relación con

36. La situación de Karim ya ha sido contada en el capítulo 3, en el apartado 3.3.2.

los siempre presentes debates, retos y conflictos con los estudiantes (véase el capítulo 4 sobre la vulnerabilidad).

En este caso también puede intervenir una forma de **necesidad de reconocimiento**, a veces reforzada por el sistema de evaluación de los profesores por parte de sus estudiantes. De ahí el énfasis en la seducción («siempre me pregunto si les ha gustado»), y no en el aprendizaje.

Al final de las reflexiones tecnopedagógicas y psicopedagógicas propuestas anteriormente, se podría pensar que son suficientes para captar la complejidad de las situaciones de aprendizaje-enseñanza. Esto sería subestimar el impacto de las variables contextuales, institucionales, ambientales y culturales en las que queremos hacer hincapié en el siguiente capítulo.

6. EL ENFOQUE SOCIOPEDAGÓGICO

A la hora de elaborar un plan de estudios para un programa o curso, el enfoque tecnopedagógico implica variables relacionadas con el aprendizaje, así como variables metodológicas e instrumentales. El enfoque psicopedagógico en su componente comportamental tiene en cuenta las variables vinculadas a la personalidad, las actitudes y el comportamiento de cada actor y a las diferentes interacciones entre todos los actores de la acción formativa. Y el enfoque psicopedagógico en su componente clínico ayuda a comprender mejor los procesos inconscientes que pueden alterar el clima del aula. Pero todas estas variables no son las únicas que hay que tener en cuenta a la hora de preparar (definir el propósito y estructurar un guion) y ejecutar un proceso de formación. Numerosas variables institucionales (las características de la institución en la que se va a desarrollar la acción de formación), ambientales (la naturaleza del entorno político, económico, social y cultural de la institución) y ligadas al entorno de las organizaciones en las que los estudiantes de programas de posgrado o de educación continua han trabajado o trabajan actualmente también pueden tener una influencia, a veces considerable, en el aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes. Todas estas variables forman parte de lo que hemos denominado enfoque sociopedagógico (véase el cuadro 2.1 del capítulo 2). Pongamos dos ejemplos para ilustrar la importancia de este enfoque sociopedagógico y para destacar la influencia de los factores institucionales y ambientales: tanto la audiencia interesada

como en el contenido de los programas o cursos, los métodos de enseñanza y los estilos de aprendizaje.

Primer ejemplo: en un programa o curso al que asisten estudiantes de diferentes culturas nacionales es habitual observar diferencias culturales, que pueden ser fuertes, en la forma de comportarse en el aula. Estas diferencias se manifiestan en su grado de implicación o de reserva, de atención o de falta de concentración, de participación o de retraimiento, de colaboración activa o de silencio, de respeto al conocimiento o de pensamiento crítico, de cercanía al profesor o de distanciamiento de él. Por supuesto, estas diferencias culturales también deben tenerse en cuenta a la hora de enseñar en el extranjero. Impartir el mismo curso en el mismo tipo de programa en China, México, Holanda, Senegal, Estados Unidos y España requiere que el profesor se informe previamente del clima cultural nacional de la audiencia y lo tenga en cuenta en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Del mismo modo, en los programas de doctorado, es interesante constatar las grandes diferencias que pueden existir entre los estudiantes en su capacidad para comprometerse críticamente con el conocimiento, en su formación en la reflexión teórica, en su modo de razonar y en su sentido práctico.

Segundo ejemplo: el comportamiento de los estudiantes de un programa de MBA a tiempo completo o a tiempo parcial no es el mismo, incluso cuando los contenidos de sus programas son idénticos. Los primeros se aíslan durante un año o más de su entorno profesional y se dedican por completo a sus estudios. Al haber renunciado a su trabajo profesional y al salario correspondiente, sienten una pérdida temporal de estatus y prestigio. A menudo han pagado unas matrículas elevadas, buscan un retorno de la inversión que les tranquilice y están constantemente preocupados por su futuro profesional (en qué país, en qué empresa, en qué campo de actividad, en qué nivel jerárquico, con qué salario). Es una nueva aventura vital para ellos. Muchos han vivido situaciones laborales dolorosas en el pasado, a las que no pudieron hacer frente, dado su nivel de conocimientos, *know-how* o habilidades interpersonales. Algunos consideraron que su posición era limitada y sin un horizonte satisfactorio en cuanto a sus ambiciones profesionales. Otros

se sintieron insuficientemente preparados para un puesto más gratificante. Otros se dieron cuenta que su carrera profesional anterior no era lo suficientemente prometedora. Por último, unos pocos consideraron que se hacía necesario un nuevo escalón profesional o un cambio de trayectoria profesional, o que su ocupación actual era más una desventaja que un privilegio. Sean cuales sean sus motivaciones para hacer un MBA, ya no están directamente en contacto con un trabajo. Muestran un alto nivel de ansiedad. Aunque el contenido de sus estudios les ayuda a comprender mejor sus situaciones laborales anteriores, se han vuelto incapaces de remediarlas.

Los del segundo grupo, a tiempo parcial, tienen un empleo y su empresa les ha dado permiso para seguir estudiando, y así poder aspirar a un puesto más prestigioso. Son capaces de establecer vínculos permanentes entre los conocimientos adquiridos en el aula y su situación laboral. No han sufrido ninguna pérdida de estatus; al contrario, son reconocidos en su entorno como luchadores dispuestos a sacrificar parte de su presente por su futura carrera. Es cierto que no tienen el mismo tiempo para dedicar a sus estudios que sus colegas a tiempo completo, pero la resonancia entre la teoría y la práctica es mucho más fuerte. Por supuesto, ambos públicos tienen experiencia profesional, pero para algunos es cosa del pasado y para otros está arraigada en su vida cotidiana. Sería un error enseñar el mismo curso de la misma manera a ambos públicos. La influencia del entorno de los primeros (un mundo confinado, doloroso y altamente competitivo) y de los segundos (una dialéctica continua entre la experiencia profesional actual y la conceptualización del conocimiento) influye considerablemente en sus motivaciones, su comportamiento y su aprendizaje. Estas diferencias de actitud y comportamiento son aún mayores entre los estudiantes de MBA a tiempo completo y los de EMBA a tiempo parcial. También son evidentes entre los estudiantes de EMBA que están empleados y los que han perdido su trabajo y están buscando una nueva carrera.

Estos dos ejemplos muestran la importancia del enfoque socio-pedagógico, pero también los estrechos vínculos con los otros dos enfoques, el tecnopedagógico y el psicopedagógico.

¿El perfil de entrada de los estudiantes es responsabilidad del enfoque tecnopedagógico o del enfoque sociopedagógico? Podría decirse que la exploración, la identificación y el análisis de los perfiles de entrada es más el dominio de la sociopedagogía, mientras que tener en cuenta los resultados de este estudio en la concepción del contenido de un curso o programa es más el dominio de la tecnopedagogía. En cuanto a la gestión de los diferentes perfiles de personas que entran en el aula, es una cuestión de psicopedagogía. ¿El nivel de ansiedad de los estudiantes durante sus estudios corresponde al enfoque psicopedagógico o al enfoque sociopedagógico? El conocimiento y el análisis previo del posible nivel de angustia de los estudiantes concierne principalmente al enfoque sociopedagógico, mientras que el trato de las manifestaciones de angustia de los estudiantes por parte del profesor a lo largo del programa parece corresponder más bien a la psicopedagogía. Hay que añadir aquí que tener en cuenta estos posibles estados de ansiedad en el propósito de un programa y en la elaboración de un guion pedagógico estaría entonces previsto en el enfoque tecnopedagógico. Aunque cada enfoque tiene sus especificidades, las fronteras entre los tres enfoques son porosas. No obstante, en cuanto haya que tener en cuenta una variable institucional o ambiental, deberá considerarse en el marco del enfoque sociopedagógico.

6.1. La dificultad de conocer los perfiles de entrada del estudiantado

Como hemos visto en los capítulos anteriores, la finalidad de cualquier acción de formación con estudiantes en ciencias sociales o directivos en activo es conseguir que sus perfiles mínimos de salida, en términos de aprendizaje, se ajusten al predefinido en la fase de definición del propósito del curso o del programa. Para imaginar el guion que se va a implantar y desarrollarlo, es esencial que nos fijemos en los perfiles de entrada de los futuros estudiantes. Debemos tratar de acumular la mayor cantidad de datos posible sobre las características individuales y colectivas de estos estudiantes: sus antecedentes educa-

tivos, sus experiencias profesionales, las razones por las que han elegido nuestro curso o programa, sus estilos de aprendizaje, sus niveles de conocimiento, sus expectativas, sus motivaciones y sus estados de ánimo con respecto a los temas que se van a tratar. Una vez recogidos estos datos, su tratamiento nos permitirá predecir la heterogeneidad del grupo de estudiantes en términos de conocimientos, expectativas, experiencias y estado de ánimo.

Sin embargo, este análisis no es tan fácil como podríamos pensar por las siguientes razones:

- Rara vez disponemos de todos estos datos. Por lo tanto, a menudo tenemos que formular los datos que faltan en forma de hipótesis o supuestos, planificar algunos diagnósticos en el aula que nos permitan confirmarlos, matizarlos o refutarlos.
- Algunos datos son muy difíciles de obtener, como los estilos de aprendizaje de los participantes.
- Algunas informaciones pueden ser engañosas. Por ejemplo, un estudiante que dice ser director de RRHH puede tener diez años de experiencia o acabar de ser nombrado, aunque haya pasado toda su carrera en la consultoría hasta ahora. En ambos casos, es un director de RRHH a los ojos del profesor y de los demás estudiantes, aunque su legitimidad en la función no sea en absoluto la misma.
- A menudo es difícil estimar, a través de un cuestionario escrito, la homogeneidad o heterogeneidad del grupo con respecto a todas las características anteriores y es complicado prever varios guiones para hacer frente a las diferentes situaciones posibles.
- También hay que considerar si el nivel y la diversidad de los perfiles de entrada permitirán alcanzar el perfil mínimo de salida predefinido. Puede ser necesario subir o bajar el perfil mínimo de salida o reducir el espectro de perfiles de entrada.

En lugar de presentar el enfoque sociopedagógico *in abstracto*, hemos elegido cinco situaciones diferentes de aprendizaje-enseñanza para mostrar su impacto, que a veces puede ser decisivo.

6.2. Situaciones problemáticas con su decodificación sociopedagógica

6.2.1. La situación de Renaud. «Tengo diferentes estilos de aprendizaje en dos grupos paralelos de estudiantes»

Se trata de un curso de liderazgo impartido a dos grupos paralelos de MBA a tiempo parcial por un profesor al que llamaremos Renaud. El 95 % de los participantes tienen una actividad profesional a tiempo completo. Este curso, que se imparte en la segunda parte del segundo y último año, está orientado a mejorar la inteligencia situacional de los participantes. Pone en tela de juicio el enfoque realista de las situaciones de management, que consiste en conocer cada vez más la realidad para poder adaptarse mejor a ella; favorece un enfoque «representacionista» o «constructivista», según el cual una persona inmersa en una situación de *management* que le perturba nunca es objetiva ni neutral en el análisis que hace de ella, al igual que todos los demás actores implicados. El curso cuestiona las visiones lógicas del *management* clásico según las cuales:

- La realidad externa a los actores es, por tanto, la misma para todos (entorno, mercado, clientes, consumidores, etc.); se les impone como objetiva o susceptible de ser objetivada.
- Por lo tanto, deben tener una visión lo más racional posible según el siguiente proceso lógico: diagnóstico de la situación, identificación del problema, exploración de diferentes soluciones, elección de la mejor solución.
- Cuanto mejor perciba un actor la realidad, mejor podrá adaptarse a ella y sobrevivir.

En cambio, el programa de estudios propuesto se basa en un enfoque más constructivista que postula lo siguiente:

- Cada uno de los actores implicados construye su propia realidad y la representación que se hace de ella es siempre subjetiva; por tanto, debe desconfiar de ella.
- Para no quedar atrapado por esta representación totalmente personal y subjetiva, debe aceptar que las representaciones de los demás pueden ser

diferentes de las suyas y que la comprensión de las distintas construcciones de la situación por parte de los actores implicados le ayuda a tener una representación menos sesgada.

El cruce de las distintas visiones del mundo de los actores implicados es lo que permite comprender mejor los entresijos de las situaciones de *management* a las que se enfrentan. En el *management*, no hay problemas ni soluciones; solo hay situaciones y respuestas. Esta orientación del curso no es neutral con respecto a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Cuanto más necesiten los participantes profesionales la certeza, la búsqueda de recetas prácticas, la necesidad de modelos sencillos y la comodidad del «más y más de lo mismo», más se sentirán incómodos con este último enfoque, más tenderán a rechazarlo y menos se adherirán a él. Por el contrario, cuanto más sensibles sean los participantes a un enfoque conceptual disruptivo, cuanto más dispuestos estén a cuestionar sus ideas, cuanto más sensibles sean a la toma de distancia, la reflexión y la innovación, más se adherirán al espíritu del curso y más se implicarán.

La composición de los dos grupos en términos de educación superior inicial no es la misma. El grupo 1 tiene una distribución más equilibrada por tipo de educación superior inicial que el grupo 2. En el grupo 1 hay un ligero predominio de ingenieros (23 %), mientras que en el grupo 2, la presencia de estudiantes de administración de empresas y gestión es preponderante (casi el 35 %). Comparando las dos poblaciones conocidas antes del inicio del curso, Bernard se inclina por las siguientes dos hipótesis opuestas:

- En el grupo 2, los titulados de las escuelas de negocios, considerados a priori como más abiertos a la innovación y a los enfoques iconoclastas, son relativamente numerosos (53 %). Influirán en los demás participantes para que reaccionen positivamente al contenido del curso.
- Por el contrario, estos estudiantes, previamente formados en la gestión tradicional, se resistirán a un enfoque que les desafíe, les incomode y les saque de su zona de confort. Su legitimidad en el tema influirá negativamente en todos los demás participantes.

Renaud muestra su preferencia por la primera hipótesis. Pero, como precaución, planifica varias encuestas sobre las principales dificultades de *management* que experimentan los participantes en su trabajo diario, su relación con la autoridad en los dos componentes de dirección por sentido y autonomía, su relación con el tiempo y sus estilos de aprendizaje. Los lleva a cabo al principio de su curso.

Questionario de estilos de aprendizaje de Kolb

El cuestionario de Kolb se utilizó para identificar los estilos de aprendizaje de los participantes.³⁷ Los gráficos de resultados de los dos grupos se presentan en las figuras 6.1 y 6.2. En el grupo 1 (figura 6.1), Renaud descubrió que los estilos de aprendizaje eran mayoritariamente convergentes y asimiladores (casi el 63 %). En el grupo 2 (figura 6.2), los estilos son lo contrario: hay una gran mayoría de adaptativos y divergentes (más del 68 %). Este resultado obtenido tras el inicio del curso tiende a cuestionar la hipótesis 1.

37. Recordemos que Kolb destaca cuatro etapas del ciclo de aprendizaje: experiencia concreta (aprendizaje a partir de la interrelación con otras personas y de los sentimientos latentes o expresados), observación reflexiva (aprendizaje a través de la observación y la escucha activa), conceptualización abstracta (aprendizaje a través de la reflexión y la teorización) y experimentación activa (aprendizaje a través de la acción y la práctica). Al cruzar estas dimensiones, define cuatro estilos de aprendizaje: adaptador, divergente, convergente y asimilador. Los **adaptadores** que combinan la experiencia concreta y la experimentación activa aprenden principalmente de la experiencia, utilizando la intuición más que el análisis lógico de las situaciones; sensibles a la innovación y a las relaciones interpersonales, son, según Kolb, profesionales orientados a la acción, como vendedores y comerciales en general. Los **divergentes** combinan la experiencia concreta y la observación reflexiva para aprender; más orientados a la observación que a la acción, disfrutan con la lluvia de ideas, las orientaciones culturales y la recopilación de información, y son sensibles a la imaginación y las emociones. Según Kolb, pueden encontrarse en actividades de servicio o en las artes. Los **convergentes** aprenden mediante una combinación de conceptualización abstracta y experimentación activa. Preocupados por encontrar usos prácticos a las ideas y teorías, les gusta resolver problemas y aportar soluciones concretas. Son menos sensibles a las relaciones interpersonales que a los aspectos técnicos. Los ingenieros y los técnicos están, según Kolb, en esta categoría. Por último, los **asimiladores** aprenden a partir de la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. Son poco sensibles a las relaciones interpersonales y les atrae la acumulación de información, el desarrollo de ideas, modelos y conceptos. Para ellos, el lado lógico de una teoría prevalece sobre su sentido práctico. Este estilo de aprendizaje se encuentra a menudo, según Kolb, en científicos, matemáticos e investigadores.

MBA. Grupo 1 [43 estudiantes]

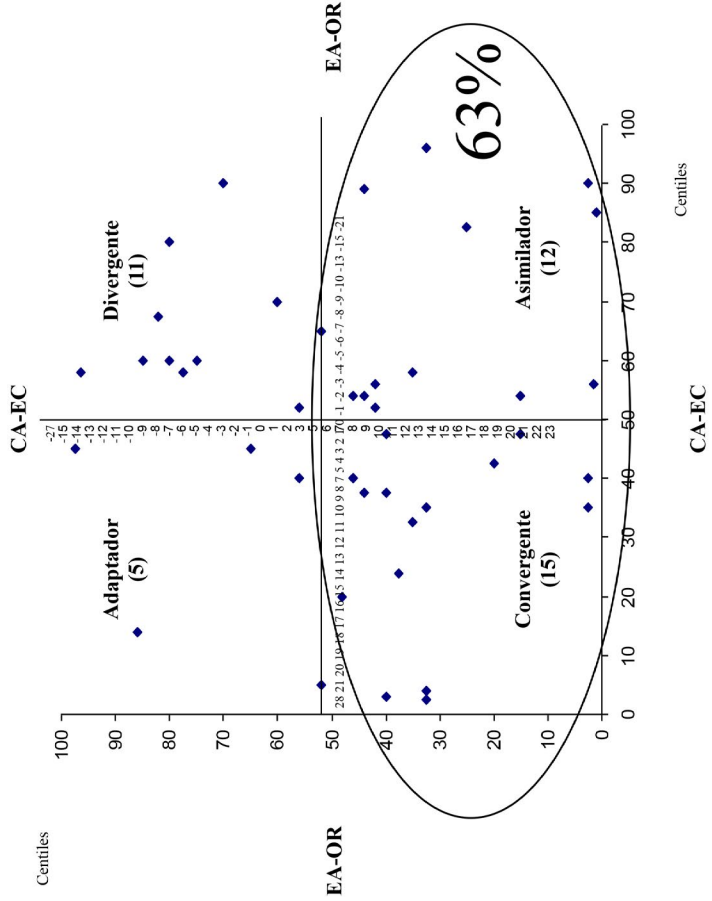


Figura 6.1. La distribución de los participantes en el grupo 1 de MBA, según sus estilos de aprendizaje.

MBA. Grupo 2 [37 estudiantes].

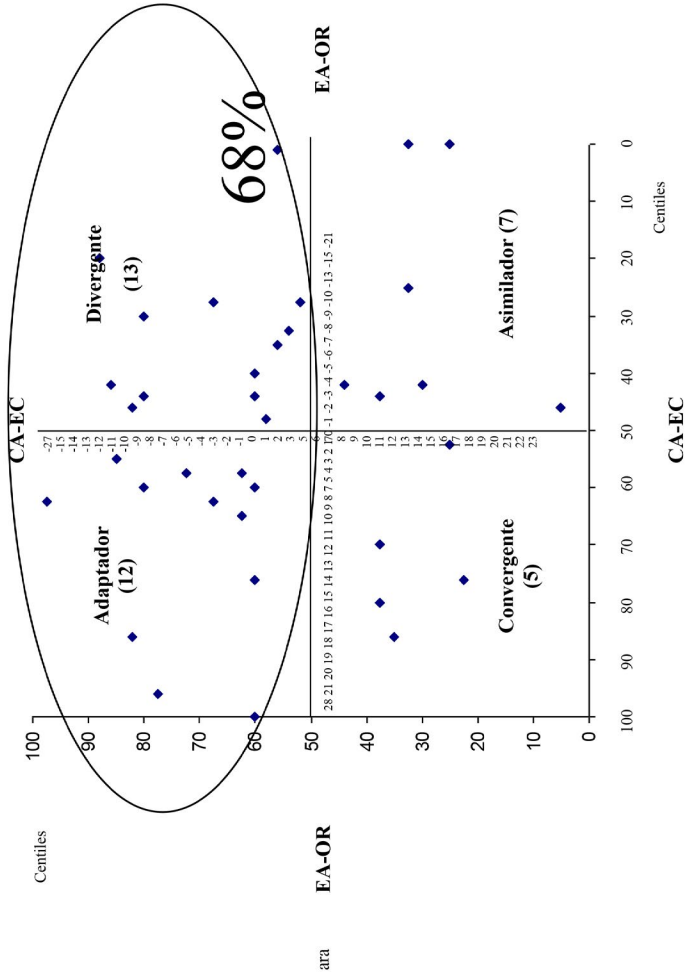


Figura 6.2. La distribución de los participantes en el grupo 2 de MBA, según sus estilos de aprendizaje.

El flujo del curso

Dado que el curso se preparó e impartió paralelamente de la misma manera en ambos grupos (mismo programa de estudios, casos, lecturas, folletos, talleres prácticos), Renaud podía esperar, por tanto, reacciones diferentes si se verificaba la teoría de Kolb. Este fue el caso. En el grupo 1, según Renaud, el curso fue muy fácil de impartir gracias a la gran adhesión de los estudiantes, su fuerte participación y el buen ambiente que reinaba. En general, los estudiantes se mostraron curiosos, abiertos, participativos, con ganas de conceptualizar, algunos interesados en las ideas desarrolladas y los resultados de investigación presentados en las lecturas, otros en la relación entre la teoría y la práctica. Renaud no pudo decir que tuviera alguna oposición significativa al contenido de su curso

En el grupo 2, en cambio, varios participantes se resistieron frontalmente a las ideas desarrolladas en el curso. Menos participativos, más reacios a desafiar la corriente tradicional de liderazgo, más en busca de recetas y soluciones prácticas, varios eran abiertamente inconformistas. Por ejemplo, los estudiantes del grupo 1 adoptaron rápidamente la tesis de Follett (1949) de que los límites entre liderazgo y gestión son difusos, que hay líderes en todos los niveles de la jerarquía, que el liderazgo se aprende, que el líder es un creador de poder colectivo y un formador de otros líderes. En cambio, varios estudiantes del grupo 2 defendieron la tesis de Zaleznik (1977) de que se es líder o gestor, pero nunca ambas cosas; que el liderazgo es innato; que el líder es un visionario, un estratega y un comunicador; que es portador del cambio e inspira confianza. Estos dos estados de ánimo tienden a confirmar la tesis de Kolb sobre el impacto de los estilos de aprendizaje. En general, los convergentes y asimiladores se inclinan más por el cuestionamiento, la conceptualización y la abstracción; mientras que los adaptadores y asimiladores parecen estar mucho más orientados a la práctica, las experiencias concretas y las soluciones.

Finalmente, los resultados de la evaluación continua y final también muestran algunas diferencias entre los dos grupos: en el grupo 1 fueron mejores en promedio. También hay que señalar que los dos estudiantes que no aprobaron la asignatura en el grupo 2 habían estudiado previamente administración de empresas.

Nuestros comentarios

Aquí hay dos grupos de la misma nacionalidad que siguen exactamente el mismo curso en paralelo y que reaccionan de manera diferente a su contenido. Una variable sociopedagógica puede estar en el origen de esta diferencia. De hecho, los dos grupos tienen una distribución muy diferente, incluso opuesta, de los estilos de aprendizaje. En general, los convergentes y asimiladores se adhirieron al espíritu con el que se impartió el curso, mientras que los adaptadores y divergentes tendieron a rechazarlo. Parece que los estudiantes con formación en administración de empresas son menos receptivos a las nuevas ideas de *management* que desafían su zona de confort que otros estudiantes. Por supuesto, esta impresión debe ser confirmada o refutada por otras investigaciones. Si se repitiera este curso, Renaud haría bien en aplicar el cuestionario de Kolb antes de la primera sesión del curso para poder adaptar *ex ante* el guion pedagógico al estilo de aprendizaje dominante de cada grupo.

Ciertamente, el guion adoptado en este curso por Renaud era pertinente para el grupo 1; los participantes estaban predispuestos a los cambios de paradigma. Los estudiantes del segundo grupo lo fueron mucho menos. Renaud debería haber sido más cauteloso, más cuestionar que desafiar, más descubrir que cuestionar. Al presentar los resultados del cuestionario de Kolb, podría haber utilizado las diferencias de estilos de aprendizaje entre los dos grupos para orientar su método de enseñanza de forma diferenciada.

Otro factor que puede haber perturbado el curso en el grupo 2 es el ambiente general que se ha creado en la sala desde el inicio del programa. Siete de los estudiantes matriculados en este grupo han renunciado hasta ahora durante sus estudios. Según Renaud, los estudiantes con una formación inicial en administración de empresas parecen haberse apoderado del grupo y han denigrado sistemáticamente el contenido de los cursos anteriores. En la primera interpretación (estilos de aprendizaje diferentes en dos grupos y un guion pedagógico idéntico que no lo tiene en cuenta) y en la segunda, las variables sociopedagógicas son las que entran en juego y perturban el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Nuestras recomendaciones

- Repetir la misma investigación al año siguiente con los dos grupos de MBA para comprobar la pertinencia de la hipótesis emitida.
- Tener en cuenta, más que Renaud, los resultados del diagnóstico sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de MBA, y adaptar el «espíritu» del proceso de aprendizaje-enseñanza según las tendencias dominantes: un estilo de enseñanza asertivo, frente a una audiencia de tipo grupo 1 (mayoría de convergentes y asimiladores), desafiando la forma habitual de pensar el *management*; un estilo de enseñanza en cuestionamiento, con una audiencia de tipo grupo 2 (mayoría de adaptadores y divergentes), evitando chocar con los puntos de vista diferentes de los estudiantes mayoritarios y reconociendo que se pueden tener diferentes puntos de vista.
- Sin embargo, mantener los mismos objetivos de aprendizaje y el mismo guion para no tener que dar dos cursos diferentes.

6.2.2. La situación de Sophie. «Al preparar un curso, anticipé mal las expectativas de los estudiantes»

El curso del EMBA titulado «Modelos de Decisión» (MdD), impartido por Sophie, consiste en la presentación y el análisis de diversos modelos de decisión descriptivos, predictivos o prescriptivos (programación lineal, programación no lineal, teoría de juegos, teoría de colas, gestión de inventarios, etc.).

Estos modelos, basados en un razonamiento altamente matemático, se enseñaban previamente en los cursos de investigación de operaciones. El contenido del curso se imparte de forma magistral con un método deductivo. Según Sophie, los participantes tienen poco o ningún conocimiento del tema, por lo que es impensable utilizar un método inductivo o de descubrimiento. Empezar con una presentación de la teoría y luego hacer ejercicios para ilustrarla y aplicarla le parece a Sophie imprescindible. Dedicar la primera parte de cada sesión a corregir los ejercicios que se han dado en la sesión anterior y que los estudiantes deben haber resuelto por escrito entre las dos sesiones. A continuación, presenta la teoría de un nuevo modelo de decisión, haciendo en la medida de lo posible un ejercicio de aplicación en el aula. Desgraciadamente, los participantes, o al

menos una buena parte de ellos, tienen tantas dificultades para entender los desarrollos matemáticos que Sophie se ve obligada a ralentizar el progreso de su enseñanza y no tiene realmente tiempo para ilustrar la teoría con ejemplos. Los ingenieros no tienen problemas con los datos y las formulaciones matemáticas, pero se preguntan sobre la relevancia de todos estos modelos que muy pocos conocen y el uso que pueden hacer de ellos en su empresa. Pero el resto de las estudiantes (médicos, abogados, directivos, literatos, sociólogos, psicólogos, etc.) no están convencidos ni de la utilidad del curso para su desarrollo profesional ni del método de enseñanza utilizado por el profesor. El curso siempre ha sido tan mal evaluado por los estudiantes que los tres predecesores de Sophie se vieron obligados a abandonar la responsabilidad de su curso debido a las quejas de los estudiantes. Sophie está muy orgullosa de haber sido seleccionada para impartir este curso. Está firmemente convencida de que el contenido de la asignatura es esencial en la formación de un directivo por el rigor, la racionalización y la disciplina ligados a cada modelo de decisión, pero también porque, según ella, «dirigir es decidir»; por lo tanto, está en el centro del *management*. Su lógica de enseñanza es sencilla, pero estructurada y metódica; no hay razón para que los estudiantes no se adhieran a su forma de enseñar y hacer aprender. Está convencida de que el éxito de su curso pudiera depender de dos componentes esenciales:

- Para cada modelo de decisión, partir de una decisión de gestión que debe tomarse en una situación de gestión administrativa y mostrar cómo es esencial utilizar un modelo de decisión pertinente para decidir. En otras palabras, pasar de un método deductivo a uno inductivo, y mostrar que una decisión basada en la intuición y la experiencia puede ser peligrosa.
- Interesarse mucho más por cada participante según su nivel de conocimientos y ayudarle a superar su aprensión sobre los desarrollos matemáticos de los modelos propuestos.

Nuestros comentarios

Los peligros a los que se enfrenta Sophie están relacionados con el hecho de no cuestionar sus supuestos básicos. Estos son de dos tipos (cada uno con tres supuestos a la vez):

- Supuestos sobre la importancia del contenido:
 - La asignatura de MdD es absolutamente esencial, incluso central, en un curso de EMBA.
 - La toma de decisiones es la base del management, que da legitimidad al curso.
 - Los modelos matemáticos son imprescindibles para una buena toma de decisiones.
- Supuestos pedagógicos:
 - El perfil de salida de los participantes, independientemente de su perfil de entrada, debe ser el mismo: ser capaces de aplicar los modelos matemáticos estudiados en su profesión actual o futura.
 - La razón por la que los profesores anteriores fueron tan criticados por los estudiantes fue que su pedagogía no estaba adaptada a su audiencia.
 - Con mi personalidad y mis aptitudes para la enseñanza, creo que puedo hacerlo mucho mejor que ellos.

Volvamos a los supuestos de contenido. A los estudiantes siempre les hace gracia escuchar a los profesores de las distintas asignaturas de un programa académico de administración de empresas (finanzas, marketing, estrategia, derecho, economía...; aquí MdD) anunciar que su asignatura es absolutamente esencial y la más importante de todas. Por supuesto, todos tienen sus razones, que justifican por los vínculos inseparables de su materia con las mejores prácticas de gestión. Sin embargo, se puede ser un excelente directivo sin conocer los diferentes modelos de decisión; por supuesto, es bueno conocer su existencia y poder confiar su desarrollo a especialistas si es necesario, pero nada más. Por otra parte, diversos especialistas en decisiones (Cohen, March y Olsen, y el modelo de la papelera, en 1972; Solé y su teoría de los posibles e imposibles, en 1996) cuestionan la legitimidad de los procesos racionales de toma de decisiones. Para ellos, los procesos de toma de decisiones son mucho más complejos que el simple razonamiento matemático que sustenta los modelos de decisión vinculados a la investigación de operaciones: implican dimensiones psicológicas,

sociológicas e incluso filosóficas. Por último, la investigación de operaciones, tan importante a mediados del siglo xx, ha perdido importancia en los programas de MBA; se ha convertido en una asignatura para especialistas, no para directivos. Todas estas consideraciones obligan al profesor de la asignatura de MdD a reflexionar seriamente sobre estas consideraciones y a cuestionar los supuestos de contenido, aunque esto pueda ser doloroso para ella.

Los supuestos pedagógicos también son cuestionables. El perfil de salida de los estudiantes al final del curso es demasiado ambicioso, incluso poco realista. La mayoría de los estudiantes del EMBA han desarrollado, aparentemente con cierto éxito hasta ahora, sus carreras dentro de sus empresas sin haber estado expuestos a estos modelos de decisión. En consecuencia, está en juego la legitimidad de la materia. También es de esperar que el nivel de conocimientos en la materia sea generalmente bajo al inicio del curso y que el perfil de entrada en las matemáticas sea muy diferente de un estudiante a otro. Aceptar que todos deben tener un buen nivel de matemáticas para seguir el curso lo condena a convertirse solo en una asignatura optativa. Por el contrario, el considerar que el nivel de algunos estudiantes es bajo y, por tanto, prohibir totalmente los desarrollos matemáticos puede penalizar a los ingenieros y economistas. Adoptar una posición intermedia puede ser embarazoso y desagradable para ambos.

Además, es importante tener en cuenta las expectativas de los participantes en el curso. Probablemente sean muy variados. Ciertamente, algunos ingenieros o economistas pueden verse seducidos por la sofisticación de estos modelos e interesarse por su presentación matemática. Pero muchos estudiantes no son naturalmente sensibles a la utilidad de la asignatura ni receptivos a los desarrollos matemáticos, que son excesivos a sus ojos. Solo su curiosidad puede ayudar al profesor a convencerles de que sigan el curso. Si nos remitimos a los cuatro niveles de aprendizaje que Bertrand Schwartz recomendaba en la Escuela de Minas de París —a saber: 1) conocer la existencia de...; 2) ser capaz de discutir... con un especialista; 3) ser capaz de utilizar, aplicar...; 4) ser capaz de desarrollar...— (véase el capítulo 3, figura 3.7), Sophie sitúa el perfil de salida de los estudiantes en el

nivel de aprendizaje 3, mientras que es de esperar que la gran mayoría de los estudiantes estén en el nivel 1, o eventualmente en el 2, en términos de expectativas. Pocos estudiantes estarán en el nivel 3; tal vez algunos especialistas en producción o marketing. Estar en el nivel 3 significa excluir a una mayoría de estudiantes del juego del aprendizaje, reforzando sus complejos de inferioridad y generando insatisfacción.

Por último, es importante tener en cuenta el estado de ánimo de los participantes en relación con el contenido del curso. Es probable que los literatos, sociólogos, psicólogos y abogados tengan una aversión latente a las matemáticas. Esto es esencial que Sophie lo tenga en cuenta si no quiere generar un viento de revuelta en su audiencia.

Nuestras recomendaciones

- Al preparar un curso, pensar más en términos de aprendizaje que de enseñanza. Hay que recordar una vez más que la enseñanza es la concepción y experimentación de situaciones de aprendizaje. Para definir el aprendizaje de los participantes, es necesaria una profunda reflexión *ex ante* sobre los perfiles de entrada y salida. Dada la variedad de perfiles de entrada en cuanto a conocimientos, expectativas y estado de ánimo, el perfil de salida puede elevarse o reducirse. Si la distribución de los perfiles de entrada es bimodal, el perfil de salida puede estar dividido; en este caso, debe seleccionarse un guion pedagógico que otorgue dos roles de actor distintos a los participantes, reservando uno, por ejemplo, para el nivel de aprendizaje «puede utilizar, aplicar...» (un rol de autor, por así decirlo) y el otro a nivel de aprendizaje «ser capaz de discutir...» (un rol de prescriptor o consumidor informado).
- Evitar la castración por deslumbramiento, habitual entre los profesores de materias muy técnicas (contabilidad, estadística, finanzas, modelos de decisión, etc.). Da al formador la ilusión de que está legitimando el contenido de su curso y su presencia en el aula. Puede resultar atractiva para los estudiantes aficionados al tecnicismo, pero también puede repeler a otros y animarlos a adoptar una actitud de resistencia pasiva o activa.

- Cuidado con nuestra tendencia natural a considerar nuestra asignatura como la más importante de un plan de estudios. Simplemente hacer que los participantes se sientan involucrados y comprometidos por la calidad de la definición del propósito y de la estructuración del guion pedagógico de nuestro proceso de aprendizaje-enseñanza. No nos corresponde a nosotros convencerles de que nuestra materia es esencial, sino a ellos mismos de que les conviene aprenderla para facilitar su desarrollo profesional actual o futuro. Para ello, hay que trabajar mucho el «gancho» (estimular el interés de los estudiantes), con mucha inteligencia situacional, es decir, una sutil mezcla de benevolencia, empatía, modestia, delicadeza y fomento de la confianza.

6.2.3. La situación de Erika. «Pasé por alto la ansiedad de mis estudiantes ante la incertidumbre»

Erika es reconocida como una excelente profesora en su campo. Imparte los mismos cursos de contabilidad de costes y control de gestión en diferentes niveles de enseñanza: pregrado, MBA a tiempo completo, EMBA a tiempo parcial. Sin embargo, tiene el doble de horas en el pregrado (24 horas) que en el MBA y el EMBA (12 horas), tanto en contabilidad de costes como en control de gestión. Por supuesto, ha tenido en cuenta los diferentes niveles de conocimiento y experiencia en la preparación de sus cursos, tanto en la fase de definición del propósito como en la de estructuración del guion pedagógico. En cuanto a la contabilidad de costes, parte de la base de que los estudiantes de pregrado no tienen conocimientos de la materia, que los estudiantes de MBA tienen un enfoque práctico de la materia, pero no dominan los conceptos básicos, y que algunos estudiantes de EMBA son muy sensibles al clima de reducción de costes en su vida profesional, mientras que otros (médicos, abogados, sociólogos, psicólogos, etc.) son nuevos en la materia. También es consciente de que debe tener en cuenta los diferentes perfiles de entrada de los estudiantes a la hora de diseñar sus guiones de enseñanza. No obstante, considera que, a pesar de las diferencias en la duración del curso, el perfil de salida debería ser el mismo: un conocimiento suficiente de los conceptos y métodos de cálculo de costes para poder debatir de forma inteligente con un especialista. Utiliza siempre un método inductivo pero muy

estructurado: parte de un ejemplo concreto, aplica los distintos métodos de cálculo de costes, compara los resultados obtenidos en cada uno de ellos y discute su relevancia para el directivo. En cuanto al control de gestión, Erika sabe que los estudiantes de pregrado desconocen la materia, tanto en lo que respecta a los conocimientos como a la práctica, que los estudiantes del MBA, que tienen todos al menos tres años de experiencia organizativa, han estado en contacto con la disciplina sin haber percibido siempre claramente sus entresijos, y que los estudiantes del EMBA, que llevan ya un promedio de una docena de años en la empresa, tienen una actitud más bien negativa hacia el control de gestión, a excepción de los que han tenido experiencia como controladores y se sienten orgullosos de haberlo sido. Sin embargo, adapta la preparación de su curso a los niveles de conocimiento teórico y práctico de los diferentes públicos de formación: los fundamentos del control de gestión (filosofía, instrumentos, casos), una crítica de la materia (sus puntos fuertes y débiles, sus virtudes y sus peligros), una evolución de la materia en el futuro con el ERP y el *big data*. Sin embargo, en general, considera que el perfil de salida que hay que conseguir no es el de un especialista en la materia, sino el de una persona que pueda dialogar eficazmente con un controlador de la gestión. Erika considera que para entender el control de gestión hay que ir por pasos, con un enfoque puntillista, para percibir primero los diferentes matices y solo al final del curso, llegar a una visión global y total del tema. Por último, aborda el tema desde dos ángulos, el aspecto más bien técnico y la dimensión comportamental del control de gestión, considerando que el segundo es esencial. Erika obtiene excelentes evaluaciones para su curso de contabilidad de costes, independientemente del nivel de formación (pregrado, MBA y EMBA). Pero los resultados son más dispersos para su curso de control de gestión. Así como sus evaluaciones del EMBA son muy buenas (más de 4,5/5 de media), las obtenidas en el MBA y en pregrado son respectivamente buenas (alrededor de 4,0/5 de media) y medias (alrededor de 3,4/5). A la vista de estos resultados tan diferenciados, decide realizar entrevistas de grupo con estudiantes de los distintos niveles de formación.

Nuestros comentarios

Para Erika, de todas estas entrevistas surgieron tres diferencias principales entre el curso de contabilidad de costes y el de control de gestión.

La primera es técnica. La contabilidad de costes es una materia muy codificada; no hay, según los estudiantes, ninguna ambigüedad, ninguna contingencia. Los métodos se presentan de forma estructurada, son relativamente fáciles de entender, se aplican al pie de la letra y son eficaces porque permiten calcular los costes. Son racionales, tranquilizadores y estructuradores. Cada vez que los estudiantes le formulan una pregunta a Erika, ella les da la respuesta. Al final del curso, los estudiantes están convencidos de haber aprendido a calcular los costes. En cambio, el control de la gestión es un tema bastante vago, muy poco codificado y, por lo tanto, incómodo; confunde a los estudiantes, porque, cuando hacen preguntas, el profesor suele decir «depende» con regularidad. Erika se da cuenta de que a los estudiantes les gustan las asignaturas con contenidos muy codificados y que esperan que su profesor les ofrezca guiones de enseñanza muy estructurados.

La segunda diferencia es emocional. Para Erika, los tres públicos están firmemente convencidos de que saber calcular los costes es esencial, por lo que el tema merece toda su atención. «Es aburrido de seguir –dicen–, pero útil para nuestro futuro profesional». Por otro lado, no sienten la necesidad de tener un curso de control de gestión. Los estudiantes de pregrado, que tienen poco o ningún conocimiento del mundo de la empresa tras unas breves prácticas, no entienden los entresijos de la materia y no la encuentran interesante. Un gran número de estudiantes de MBA no tienen una buena imagen del control de la gestión, por lo que tienden a no adherirse a la asignatura y se resisten a ella, la mayoría de las veces de forma pasiva, pero a veces de forma activa. Está claro que el diagnóstico del estado de ánimo al principio del curso no es trivial.

Pero la tercera diferencia es la que parece más crucial para Erika, pues pone de manifiesto la relación de los estudiantes con la incertidumbre. La asignatura de contabilidad de costes aporta seguridad en la aplicación de los métodos y en la obtención de resultados cuantificados, tranquiliza a los estudiantes, les da confianza en su aprendizaje y les permite plantear una formación técnica «indispensable» para su buena integración en la empresa. Por su lado, el control de gestión no es muy tranquilizador: los estudiantes están convencidos de que

no han aprendido nada y de que no podrán valerse de estos conocimientos en la gestión interna de la empresa. Solo los estudiantes del EMBA, que ya tienen una buena experiencia en los negocios, saben cómo el comportamiento humano en las organizaciones está intrínsecamente ligado a la naturaleza, la práctica y el impacto del tema del control de gestión en su trabajo.

Nuestras recomendaciones

- Preferir un guion estructurado cuando el tema no es muy codificado o codificable. Esto facilita el aprendizaje y provoca que los estudiantes se sientan tranquilos y cómodos, especialmente en pregrado y MBA.
- Aceptar la incertidumbre como algo inherente a cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza y formar a los estudiantes para que hagan lo mismo. Muchos profesores tienen miedo a la incertidumbre en el aula. Esta es una de las razones por las que estructuran su guion de enseñanza de forma rígida para evitar cualquier incertidumbre. Les gustan las exposiciones magistrales y el método de casos que ya han discutido docenas de veces y para los que tienen las respuestas a todas las preguntas que se puedan hacer. Desafortunadamente, la rigidez de su guion deja poco espacio a la espontaneidad y la creatividad de los estudiantes. Les gusta enseñar procesos racionales, mecanismos, algoritmos, recetas y soluciones que los estudiantes adoran, pero no se dan cuenta de que pueden pervertir así la enseñanza del *management* haciendo creer a los estudiantes que esta disciplina trata de técnicas y no de actores. Por su parte, los estudiantes también se muestran inquietos ante cualquier contenido que no se les presente de forma codificada. Su miedo a la vaguedad y a lo no codificado en el aprendizaje formal los lleva a rechazar instintivamente cualquier situación de incertidumbre. Para ellos, la mejor manera de hacer las cosas (*one best way*) los tranquiliza, mientras que los enfoques situacionales y de contingencia los incomodan.
- Adaptar una dosis de duda y cuestionamiento en la materia impartida en función del público al que va dirigida. En una escuela

de negocios o en un MBA, es aconsejable ser más afirmativo que cuestionar, y tener cuidado con las dudas emitidas sobre los contenidos impartidos. Esto, por supuesto, sin caer en el exceso contrario que consistiría en formatear toda nuestra enseñanza, y por lo tanto el pensamiento de los estudiantes, y presentar el conocimiento como un conjunto de verdades que hay que aceptar. En los EMBA o en la formación continua, el consejo sigue siendo válido, pero no hay que vacilar en cuestionar los contenidos impartidos o, mejor aún, hacer que los participantes se distancien de las teorías y los modelos enseñados y los cuestionen o incluso los critiquen.

6.2.4. La situación de Élodie. «Las suposiciones de un DRH sobre el clima de *management* en su empresa no se confirmaron»

Élodie es contratada para ser la nueva directora educativa del programa de desarrollo de directivos con potencial de crecimiento en la empresa industrial de alta tecnología «X». Los participantes, de entre 40 y 45 años, casi todos ingenieros, son cuidadosamente seleccionados a razón de 15 a 20 cada año. Todos los altos directivos de la empresa pasaron por este programa hace unos años y lo consideran una puerta de entrada necesaria, aunque no suficiente, al cuerpo de élite de la empresa.

El programa existe desde hace algunos años. Pero es muy tradicional, basándose en conferencias de excelentes expertos y en proyectos cuyos temas son propuestos por la dirección general y realizados en grupos de cuatro a cinco participantes. Ha sido hasta ahora muy bien evaluado, porque el predecesor de Élodie siempre ha seleccionado con acierto excelentes conferencistas a lo largo del tiempo. Sin embargo, el director de la formación de la empresa se dio cuenta de que el contenido y el enfoque pedagógico del programa no se ajustaban a los objetivos fijados por la dirección general. Por ello, pide a Élodie una modificación importante del programa para que respondiera mejor a las necesidades de la empresa. Élodie habla largo y tendido con el presidente, el director de recursos humanos y el director de la formación.

Durante estas entrevistas, Élodie se entera de que la empresa «X» tiene un estilo de *management* de conquista³⁸ muy desarrollado: la empresa se concibe como un espacio de competencia interna en el que no se valora lo colectivo; la estrategia, definida al más alto nivel, se impone a todos, sin la más mínima participación de los demás en su elaboración; la dinámica de cambio y de adaptación de la empresa a las evoluciones bruscas del entorno desestabiliza a los directivos, que tienen la impresión de no saber hacia dónde van; afortunadamente, la obtención de victorias con los clientes y frente a la competencia genera en los directivos el orgullo de ser los mejores del mundo; la dirección por objetivos y la medición y el seguimiento de los resultados individuales hacen que el desempeño sea muy alto; se da prioridad a la acción, a las soluciones y a los resultados a corto plazo en detrimento de la reflexión a largo plazo; se proscriben las emociones en el *management*, porque debe ser lo más racional posible; el desarrollo y el desempeño individuales son los factores de motivación de los directivos, pero promueven un refuerzo de los silos dentro de la empresa y genera el cada uno por su lado.

El director de formación pide a Élodie que haga hincapié en el *management* de sutileza³⁹ –que, en su opinión, no está suficientemente desarrollado–, pero sin poner en duda el *management* de conquista. El programa de desarrollo debe presentar a la empresa como una entidad de cooperación y de identidad, el desarrollo de las personas como activo central de la empresa, los miembros de la organización como potencial que desarrollar, los valores y la ética individuales como anclas de estabilidad, y las situaciones de gestión como espacios con sentido para los empleados; también la reflexión como condición para la acción, la

38. Basándose en las contradicciones inherentes a la gestión, Fiol *et al.* (2017) definen dos modos de *management*: el de conquista y el de sutileza. Para ellos, el *management* de conquista está orientado a la obtención de resultados. Se basa principalmente en la satisfacción de los accionistas, la elaboración de una estrategia, la obtención de resultados financieros, la búsqueda de desempeño tecnológico, el desarrollo individual como condición para el desarrollo global, la racionalidad económica al servicio de la ampliación de los mercados y la reducción de los costes, así como en la inteligencia cognoscitiva, lo explícito, el paso forzado.

39. El *management* de sutileza, en oposición y complementariedad con el anterior, se fundamenta en el desarrollo de los actores. Da prioridad a los clientes y a la calidad del servicio. Destaca la participación muy activa de todos en los diferentes niveles de la jerarquía, el desarrollo global como condición para el desarrollo individual de las personas, la intuición, la búsqueda de nuevas posibilidades, la inteligencia emocional, lo implícito, la sensibilidad a las líneas de menor resistencia. Mientras que en el *management* de conquista los empleados se sienten más bien recursos consumibles y explotables, en el de sutileza se convierten en un potencial que hay que desarrollar.

preocupación por los impactos a largo plazo como prioridad que hay que respetar, la importancia dada a la intuición, la flexibilidad y la humildad como actitudes fundamentales, así como el desarrollo de la inteligencia emocional y el sentido colectivo como principales factores de motivación. Por ello, Élodie elabora y aplica un programa de desarrollo totalmente centrado en el refuerzo del *management* de sutileza para responder a las expectativas de la dirección general.

Nuestros comentarios

Sin embargo, al pedir a los 23 participantes que rellenen un cuestionario⁴⁰ sobre su sensibilidad hacia el *management* de conquista y el *management* de sutileza al principio del programa, Élodie observa que los participantes se declaran más orientados hacia el de sutileza y que esta preferencia por parte de los participantes también es reconocida por sus subordinados directos (ver figuras 6.3 y 6.4). Está muy sorprendida por estos resultados porque van en contra de la petición de la empresa. Presenta los resultados de los cuestionarios a los participantes, que se muestran totalmente de acuerdo con las conclusiones que saca. Considera que el programa que había diseñado inicialmente

40. Se pide a cada participante que rellene un cuestionario sobre sus principios de gestión, llamado FIDELIO, refiriéndose primero a sus propios principios en uso en la práctica, y luego a los principios en uso –explícita o implícitamente– en los que cree que su superior basa su práctica de gestión. El análisis de las respuestas lleva a medir las diferencias entre los principios en uso del participante y los de su superior según su opinión. Asimismo, se pide a cada participante que distribuya el cuestionario a sus subordinados directos para que también lo rellenen. También se comparan los resultados del participante con los de sus subordinados. Cada participante puede, así, tomar conciencia de sus dos perfiles de *management* de conquista y de *management* de sutileza, y de la representación que de ellos tienen sus subordinados.

El cuestionario se estructura en torno a principios que expresan las relaciones que el participante mantiene con ocho componentes de su mundo laboral (la empresa, el trabajo, el conocimiento, la incertidumbre, las emociones, el superior inmediato, los colaboradores inmediatos y uno mismo). Cada relación con un componente está vinculada a seis contradicciones que subyacen en él y, por tanto, a doce preguntas: dos por contradicción, una relativa al *management* de la conquista y otra al de sutileza. Según los autores del cuestionario, los principios de *management* estudiados se contradicen dos a dos, por ejemplo: «La empresa es un lugar de competencia» (que ilustra el *management* de conquista) y «La empresa es un lugar de cooperación» (que se refiere al *management* de sutileza) cuando ambos se destruyen y complementan al mismo tiempo. Otros ejemplos: «Un directivo debe comprometerse con su trabajo» (conquista) y «Un directivo debe preservarse en su trabajo» (sutileza); o «Un directivo debe entrar en conflicto cuando sea necesario» (conquista) y «El directivo debe evitar el conflicto siempre que sea posible» (sutileza). Cada principio (hay 96 principios con 48 contradicciones) se mide en una escala de 0 a 10.

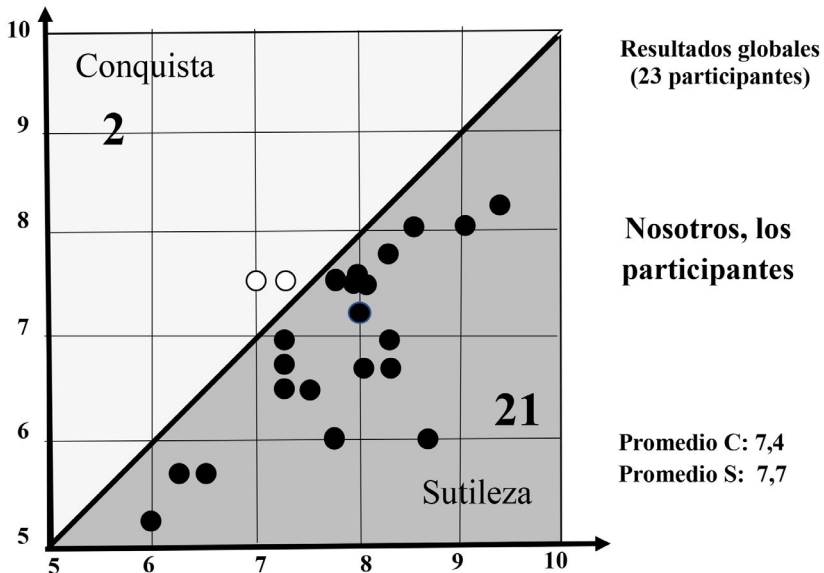


Figura 6.3. La distribución de los 23 participantes entre el *management* de conquista y el *management* de sutileza.

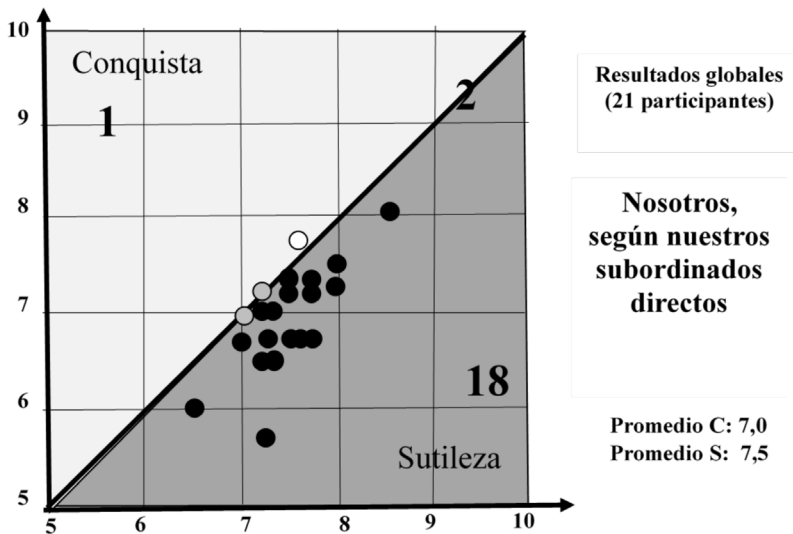


Figura 6.4. La distribución de 21 participantes sobre 23 de la figura 6.3 en su preferencia entre el *management* de conquista y el *management* de sutileza, según sus subordinados directos en promedio.

debe rediseñarse por completo para centrarse mucho menos en el *management* de sutileza y más en el *management* de conquista.⁴¹

Nuestras recomendaciones

- Nunca confiar en sus intuiciones o supuestos. Utilizar siempre cuestionarios de diagnóstico para comprobar si son acertados.
- Nunca confiar completamente en lo que se dice en las empresas sobre el clima que se respira en ellas. También en este caso es fundamental comprobar la pertinencia de las opiniones expresadas mediante cuestionarios de diagnóstico.
- De ahí la necesidad de elaborar cuestionarios de diagnóstico pertinentes y bien enfocados.

6.2.5. La situación de William. «En un curso optativo, los perfiles de entrada de mis estudiantes son muy heterogéneos»

William está entusiasmado con la creación de un nuevo curso optativo de MBA llamado «Lanzarse en nuevas aventuras». El curso, que tiene una duración de dos meses con una sesión de tres horas a la semana, tiene como objetivo capacitar a los participantes para que comprendan cómo montar un proyecto de *start up* y seguir las principales etapas de su evolución. Basado en enfoques de la vida real para poner en marcha nuevos proyectos, prepara a los participantes para saber cómo piensan y reaccionan los inversores, cómo avanzan los innovadores en la búsqueda de ideas y cómo los emprendedores captan esas ideas y aportan valor.

Los participantes pasarán por dos importantes etapas de un proyecto real: la formulación de un plan de negocio y la presentación del proyecto ante un grupo de inversores. Pueden tener su idea de proyecto y desear beneficiarse de un asesoramiento adecuado para convertirla en un proyecto real. También unirse a un grupo en el que una idea de proyecto sea propuesta por uno de sus colegas o por un innovador que ya forma parte de una incubadora. William se pregunta cuáles son las principales dificultades que pudiera encontrar en la creación y la ejecución de este curso.

41. Este programa se realiza cada año y medio con nuevos participantes. Estas observaciones se han confirmado con los tres grupos que siguieron.

Nuestros comentarios

El título de este curso es muy atractivo para los estudiantes del EMBA que son ingenieros, tienen una idea en su cabeza para crear una *start up*, pero aún no se han atrevido a lanzarse un proyecto concreto. También puede atraer a estudiantes que actualmente trabajan en una gran empresa, están decepcionados por su experiencia laboral actual y se preguntan por su futuro. Por último, puede haber estudiantes que, teniendo poco interés en todas las asignaturas optativas que se ofrecen, dudan y se dicen que esta al menos está de actualidad. Por lo tanto, es probable que haya una dificultad inicial en la diversidad de las motivaciones de los participantes y en la satisfacción final de sus expectativas.

Ante la posible gran diversidad de perfiles de entrada, existe el peligro real de terminar el curso sin que se haya cumplido realmente ninguna de las expectativas y de tener evaluaciones insuficientes para poder repetir el curso al año siguiente. Por lo tanto, un segundo reto es definir un perfil de salida que sea lo suficientemente atractivo como para atraer a un número suficiente de estudiantes, pero no demasiado atractivo como para crear ilusiones.

Una tercera dificultad puede surgir en la necesidad de una selección inicial de estudiantes. En primer lugar, ¿debería haber una?, ¿podemos rechazar a un estudiante en una asignatura optativa cuando ha pagado mucho por sus estudios y se siente con derecho a elegir su propia carrera? El sueño es que en la primera sesión solo haya estudiantes con una idea de proyecto suficientemente madura para que pueda transformarse en un proyecto durante el curso. Pero esto no es realista. Entonces, ¿con qué criterios se debe seleccionar a los estudiantes antes del curso?

Una cuarta dificultad reside en la duración del curso para que pueda encajar, como otras optativas, en un calendario académico predefinido e intangible: menos de dos meses a razón de una sesión de tres horas por semana. ¿Podemos asesorar y apoyar a los estudiantes que tienen un proyecto real y quieren verlo realizado en un plazo tan corto fijado de antemano? ¿Cómo se puede combinar la flexibilidad en el diseño de un proyecto con la rigidez de los plazos?

Otra dificultad está relacionada con la composición del equipo de inversores convocado para evaluar la pertinencia y la viabilidad de los proyectos. Si el equipo está formado por inversores de renombre, es posible que al final del curso se sientan decepcionados por la baja calidad de los proyectos no exitosos y no quieran participar en el ejercicio en años posteriores. ¿Podemos correr este riesgo?

Nuestras recomendaciones

- Escribir los objetivos de aprendizaje con mucho cuidado y precisión como base sólida para evaluar el aprendizaje y el curso. En primer lugar, como ya lo hemos dicho en diferentes ocasiones, cuando las motivaciones de los participantes son muy diversas, se corre el riesgo de que evalúen el curso no en función de la consecución de los objetivos de aprendizaje predeterminados, sino de sus expectativas. También es esencial no sobrevender el curso con objetivos de aprendizaje que sean atractivos y atrayentes pero inalcanzables. Por último, se recomienda insistir en estos objetivos en la selección de los estudiantes al inicio del curso, para no crear ilusiones y falsas expectativas. Por estas tres razones, es imprescindible dedicar tiempo a definir y compartir los objetivos de aprendizaje.
- Cuanto más diversa sea la audiencia de un curso, más cuidadosamente debe construirse un guion que involucre a todos los estudiantes y juegue hábilmente con las similitudes y diferencias de los perfiles de entrada para enriquecer el perfil de salida.
- Cuanto más diferenciados sean los perfiles de entrada de los estudiantes, más atención habrá que prestar a la composición de los subgrupos de trabajo, a fin de promover el máximo aprendizaje mediante el intercambio de información entre todos los participantes.

En conclusión, los profesores tendemos a sobrevender nuestros cursos para justificar su existencia, satisfacer nuestros egos y atraer al mayor número de estudiantes posible. Este es un mal reflejo porque puede generar mucha frustración entre los estudiantes. Atraídos por títulos de cursos atractivos y glamurosos, y objetivos de aprendizaje demasiado ambiciosos, luego se sienten decepcionados y muestran su frustración en las evaluaciones finales. Desconfiemos de nuestros supuestos; comprobemos siempre su pertinencia. Por ello, el diagnóstico de los conocimientos, las expectativas, la experiencia, las motivaciones y los estados de ánimo de los estudiantes al comienzo de un curso es esencial para que seamos conscientes del grado de heterogeneidad de los estudiantes. Pero este diagnóstico solo tiene sentido si sus resultados se utilizan con pertinencia. No dudemos en compartir las enseñanzas aprendidas con los estudiantes. Si es necesario, con su acuerdo, modifiquemos el contenido, los objetivos de aprendizaje y el guion de enseñanza para que se ajusten lo más posible a las características de la audiencia. La diferencia que hemos establecido entre los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y las intenciones pedagógicas del formador (véase el capítulo 2) es útil porque nos permite reducir nuestras ambiciones al escribir los primeros y expresar nuestros deseos y anhelos en los segundos.

7. UNA VISIÓN INTEGRADA DE LOS TRES ENFOQUES

En los cuatro capítulos anteriores hemos estudiado situaciones de enseñanza en las que uno de los enfoques era tan importante que se ignoraban los demás, y caían en una de las tres zonas A, B y C de la figura 7.1, como se ve más abajo. No obstante, no es raro que algunas de ellas se analicen desde el punto de vista de un segundo enfoque: en este caso, corresponden más bien a las zonas D, E y F de la figura 7.1.

Sin embargo, en la práctica, el análisis de todas las situaciones educativas requiere el cruce de todos los enfoques; algunos de los cuales, no obstante, pueden utilizarse más que otros. Por ello, en este capítulo proponemos siete situaciones pedagógicas complejas que requerirán una aplicación conjunta de los tres enfoques, siendo el enfoque psicopedagógico aprehendido en sus dos componentes, el comportamental y el clínico. Estas situaciones se encuentran en la zona G de la figura 7.1.

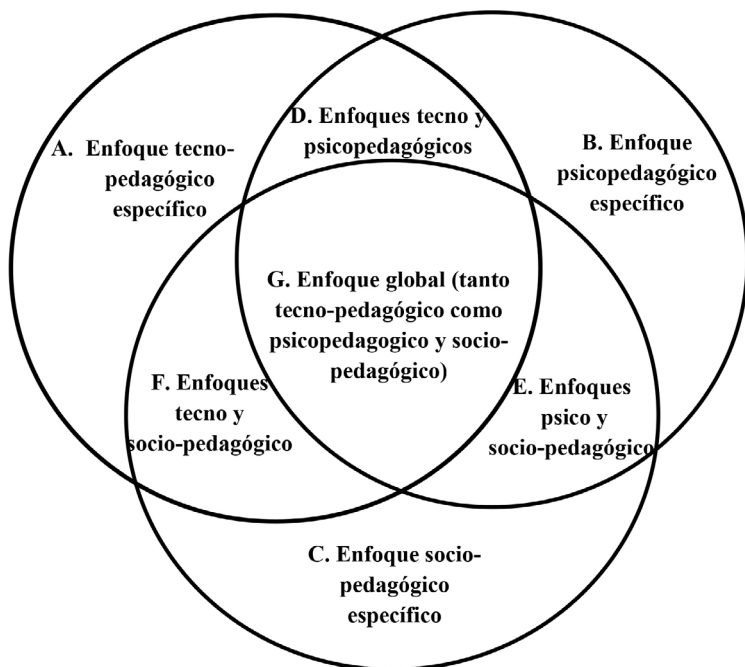


Figura 7.1. Fuertes interacciones entre los enfoques psicopedagógico, tecnopedagógico y sociopedagógico.

7.1. La situación de Jaime Zorro. «Me siento bastante solo entre mis estudiantes»

Recordemos la situación de Jaime Zorro presentada en el capítulo 1 y analizada parcialmente en el capítulo 2.

7.1.1. Nuestros comentarios

El enfoque tecnopedagógico

Se analiza en cuatro puntos: los supuestos de los actores, la relación entre teoría y práctica, el dispositivo pedagógico del método del caso y las paradojas implícitas del profesor. Veámoslos a continuación.

Los supuestos de los actores: sin darse cuenta, Jaime Zorro coloca sobre sus estudiantes los supuestos destacados por el pedagogo Paulo Freire (1967, 2013).⁴² Además, Jaime Zorro está firmemente convencido de que a los estudiantes les gustan los profesores con experiencia y esperan que comparta la suya con ellos.

Los estudiantes, por su parte, parten de supuestos diferentes. En general, le reprochan a la vez lo siguiente:

- No ser lo suficientemente directivo (mientras que él mismo se encuentra a veces demasiado directivo) y no darles suficiente autonomía.
- No plantear preguntas sustanciales (las que plantea no tienen ningún interés a los ojos de los estudiantes) y no darles las respuestas que esperan.
- Adoptar una actitud demasiado escolar y no tratarlos como adultos.
- Mantenerse dentro de su discurso y no promover su pensamiento.
- Quedarse el centro de atención y no involucrarlos.
- Estar muy seguro de sí mismo cuando habla de su práctica profesional y mostrarse incapaz de cuestionar su pedagogía.

Los supuestos del profesor y los de los estudiantes no coinciden, pero sobre todo el profesor nunca comprueba la pertinencia de los suyos con los de sus estudiantes.

La relación entre la teoría y la práctica: según Jaime Zorro, la estrategia empresarial es ante todo una práctica que se desarrolla en una gran variedad de situaciones organizativas difícilmente comparables; para él, los modelos de análisis estratégico no son más que intentos de analizar estas situaciones. Y si hay tantos modelos, es porque todos

42. En la enseñanza tradicional, dice este autor, un profesor es alguien que enseña, sabe, piensa, habla, desempeña un papel activo, selecciona el contenido, impone sus instrucciones a los aprendices, tiene experiencia práctica...; en definitiva, es el sujeto del acto formativo. En consecuencia, los estudiantes aprenden escuchando, no saben, reproducen el pensamiento del formador, desempeñan un papel pasivo, se someten al contenido, escuchan, se adaptan a las instrucciones del formador, etc.; en definitiva, son meros objetos.

son solo representaciones muy lejanas de la realidad. Al situar la teoría y la práctica como los polos extremos de un juego de suma cero, decide favorecer la segunda sobre la primera. Pero las expectativas de los estudiantes son diferentes. La práctica por sí sola, sin relación con la teoría, no tiene sentido para ellos. Se crea una brecha tan grande de competencia y entusiasmo entre ellos y el profesor que se sienten incapaces de superarla por sí mismos y encuentran incomprendible que Jaime Zorro no haga el obligado esfuerzo.

Los estudiantes quieren un buen equilibrio entre las referencias teóricas y las ilustraciones prácticas. Los conceptos, los modelos, los fundamentos, las nociones teóricas elementales les tranquilizan y les ayudan a situarse y estructurar su pensamiento (y el curso): quieren ser capaces de utilizarlos y aplicarlos. Como no se les da la oportunidad de hacerlo, se refugian en el silencio o el retraimiento. Cabe destacar la sensibilidad de los estudiantes a los fundamentos teóricos que les ofrece una estructura.

El mecanismo pedagógico del método del caso: el método del caso es el dispositivo pedagógico en el que se basa este curso de estrategia.⁴³ Su uso se basa en varios supuestos implícitos que rara vez comparten los profesores con sus estudiantes:

- Un caso no es más que una representación de la situación real de una empresa, tal y como la construye su autor; nunca es una situación independiente de la mirada del observador. Por consiguiente, el cruce de los puntos de vista de los estudiantes, que probable-

43. Un caso puede definirse como un documento educativo escrito, audiovisual o informático que cumple varias funciones: describe aspectos significativos de una situación empresarial real que presenta dificultades estructurales o coyunturales; se utiliza como base para la reflexión individual y de subgrupos y, a continuación, para el debate en grupo; cumple objetivos de aprendizaje claramente definidos relativos (por ejemplo, a la sensibilización a situaciones empresariales con las que los estudiantes no están familiarizados, a la adquisición de conocimientos teóricos, a la formación en métodos de análisis y resolución de problemas, al desarrollo de la capacidad de reflexión, debate y toma de decisiones); plantea una situación general, un acontecimiento significativo, una dificultad específica o un incidente experimentado por toda la empresa o solo por una de sus partes (rama de actividad, función, centro de responsabilidad, una o varias personas, etc.-). Ello dentro de la empresa o en relación con su entorno, en un momento dado (pasado o presente), durante un periodo de tiempo limitado o en el curso de su evolución en el tiempo.

mente serán diferentes entre sí,⁴⁴ es esencial para obtener una idea lo más amplia posible de la situación estudiada: su participación es fundamental.

- Un caso ofrece una situación singular de la que es posible derivar principios amplios que pueden generalizarse a un gran número de situaciones; por lo tanto, es aconsejable ser prudente a la hora de generalizar.
- Hay diferentes tipos de casos: entre ellos están los casos de ilustración, los de diagnóstico y los de decisión. No tienen ni la misma función ni el mismo impacto.
- El punto de vista del profesor que lleva el caso es solo uno entre varios. Si se expresa, representa su manera de ver las cosas, y no la solución del caso. No olvidemos nunca que, en el *management*, no hay problemas y soluciones, sino situaciones y respuestas. La discusión del caso debe permitir, en primer lugar, una buena comprensión de la situación a través de la confrontación de diferentes puntos de vista y, luego, poner de relieve varias respuestas posibles.
- El método del caso requiere, por supuesto, que todos los estudiantes lean el caso individualmente y que después lo trabajen en pequeños subgrupos, donde pueden surgir diferentes puntos de vista y posiciones. Sin previamente esta lectura individual y la reflexión colectiva en subgrupos, la discusión del caso en el aula será pobre.
- Debe fomentar la participación voluntaria de los estudiantes, de los que se espera que hayan leído y trabajado el caso en profundidad y deseen compartir sus opiniones.
- Cuando un caso es demasiado largo para leerlo y trabajarlo, exige un esfuerzo desmesurado a los estudiantes y les incita a refugiarse en los detalles, en lugar de distanciarse de la situación estudiada. Por el contrario, cuando es corto, suele simplificarse hasta el punto de ser simplista. Los casos de estrategia suelen ser demasiado largos porque quieren tener en cuenta muchos aspectos de la situación

44. Si todas las opiniones convergen muy rápidamente, puede ser que el caso esté mal elaborado.

y mostrar así su complejidad: pero cuanto más largos son, menos se estudian.

Estas pocas reglas básicas del método del caso no son respetadas en absoluto en el curso de Jaime Zorro, ni por el profesor ni por los estudiantes.

Respecto a las paradojas vividas por el profesor, este se enfrenta a varias situaciones paradójicas (Watzlawick, 1978, 1988) en las que se encuentra como en un bucle sin salida y de las que no es consciente (ver capítulo 1, apartado 1.2.3).

El enfoque psicopedagógico

Hay dos puntos destacados: la legitimidad del profesor y su soledad.

Jaime Zorro está convencido de que un profesor solo puede enseñar si tiene la legitimidad de la experiencia sobre el terreno. Los estudiantes no cuestionan esta legitimidad profesional; algunos incluso le reconocen algunas virtudes (Catherine, Marc, Élodie), pero está lejos de ser suficiente para ellos. En el imaginario de los estudiantes entrevistados, pero también en su experiencia en el aula, un profesor es alguien que debe tener ante todo una pedagogía eficaz y estimulante adaptada a su grupo de estudiantes. Debe dar ejemplos profesionales para ilustrar la teoría, pero sin multiplicarlos demasiado; debe compartir una práctica en estrategia, pero solo en apoyo de los fundamentos del curso. Aunque se interesan por la experiencia del profesor, le critican el hecho de que hay un desfase demasiado grande entre el avance caótico de su curso y el marco planificado, tal como lo experimentan los estudiantes de los otros grupos; “no hace el curso tal como está previsto”, dijo uno de ellos, lo que genera inseguridad y frustración en los estudiantes.

Jaime Zorro, como la mayoría de los profesores, se siente solo en su enseñanza. No comparte sus angustias, sus dificultades, sus dilaciones, sus preguntas y sus vacilaciones con sus compañeros o su director de curso, por pudor, ansiedad o mala conciencia. No acepta la retroalimentación que recibe de sus estudiantes; a veces se siente herido por las malas evaluaciones cuantitativas de los estudiantes, cuyas razones

cualitativas no están lo suficientemente claras como para que pueda mejorarlas. Las características psicopedagógicas de esta situación son una falta de legitimidad, una ansiedad ante la incertidumbre, una vulnerabilidad no asumida, el miedo al conflicto, el estrés, una insuficiente agilidad ante los imprevistos y finalmente una gran soledad.

Por último, los elementos que acabamos de desarrollar muestran que Jaime Zorro no comprende las situaciones de enseñanza que vive en el aula. Esta dificultad es muy común entre los formadores. Al no comprender las complejas situaciones a las que se enfrentan, se ven tentados a dar respuestas que a menudo son inadecuadas y a veces contraproducentes. Diríamos que les falta inteligencia situacional en el aula.

El enfoque sociopedagógico

El director de la asignatura de estrategia empresarial necesita recurrir a profesores a tiempo parcial por dos razones: en primer lugar, para que teóricos y profesionales de la estrategia empresarial trabajen juntos con fines de fertilización cruzada y, en segundo lugar, para suplir la falta de profesores permanentes que impartan la asignatura. Lamentablemente, la fertilización cruzada entre todos los profesores de la asignatura para homogeneizar las prácticas docentes no ha tenido éxito hasta ahora. O bien el director no asumió plenamente su responsabilidad. No integró realmente a Jaime en el equipo docente; no lo hizo participar en la preparación pedagógica del curso; no se implicó lo suficiente para homogeneizar las prácticas docentes entre los profesores que imparten el mismo curso en paralelo. O bien Jaime no se esfuerza por integrarse en el equipo docente, a pesar de las recomendaciones del director del curso. Piensa que su sola legitimidad como profesional es necesaria pero también suficiente para impartir un curso de estrategia. No se preocupa de la preparación pedagógica de su curso. Enseña, pero los estudiantes no aprenden. No tiene formación en pedagogía. No es el primer año que Jaime imparte este curso. Es de suponer que la culpa es compartida entre él y el director del curso.

7.2. La situación de Rahul. «Me gustaría convertir una exposición magistral en una presentación participativa»

Ante un grupo de educación continua, Rahul comienza su intervención con la siguiente pregunta de diagnóstico: «¿Qué características creen que debe tener un emprendedor para crear una empresa? Inmediatamente, los participantes proponen una serie de respuestas, que Rahul reproduce fielmente en una pizarra. Así, persona que asume riesgos (qué tipo de riesgos está dispuesta a asumir y hasta dónde está dispuesta a llegar, dice este participante), sensibilidad a la flexibilidad para hacer frente rápidamente a los cambios del entorno, creatividad, capacidad de delegar, perseverancia, ser un buen vendedor, capacidad comercial, confianza en sí mismo, pasión, multitarea, fuerte trabajador, suerte, buenos conocimientos fiscales, comunicador, etc.

Al cabo de seis minutos, pensando que tenía suficientes respuestas, Rahul exclama, ignorando todo lo que había producido el grupo: «Así que me están describiendo un superhéroe. Nadie puede tener todas estas cualidades. Tomemos como ejemplo a grandes empresarios como Elon Musk, Bill Gates o Steve Jobs: ninguno de ellos tiene todas estas cualidades». Sin dejarse interrumpir ni abrir un debate, Rahul defiende durante 30 minutos la tesis de que solo un equipo puede reunir todas estas cualidades hoy en día. Por lo tanto, un futuro empresario debe dejar de preguntarse si tiene todas las aptitudes de una persona providencial para ser empresario. Debe intentar crear un equipo profesional a su alrededor para poder emprender el negocio de forma colectiva. Al final de los 30 minutos, esta toma de posición desencadena una ola de protestas entre el grupo de participantes. Algunos de ellos admiten haber sufrido una especie de «doble violación intelectual», por un lado, porque la pregunta era engañosa y, por otro, porque se les hizo participar para nada, en la medida en que el profesor no utilizó lo que había producido el grupo. Otros consideran que era más útil centrarse en los emprendedores que fracasan, mientras que la atención se centra siempre en los que tienen éxito, y, por lo tanto, la pregunta original estaba sesgada. Otros se sienten frustrados porque realmente quieren saber qué dicen los expertos sobre las cualidades esenciales de un emprendedor creador de empresas.

7.2.1. Nuestros comentarios

El enfoque tecnopedagógico

La pregunta de arranque del diagnóstico es *a priori* relevante. Ha de ser fácilmente comprensible por todos, abierta, para un público de educación continua; que abra un espacio de participación interesante, motivador y suficientemente amplio para que quienes lo deseen puedan expresar su punto de vista. Desgraciadamente, no se respeta una regla tecnopedagógica: todo lo producido por el grupo debe ser aprovechado y utilizado por el formador. En este caso, la producción de los estudiantes se desestima, incluso se ridiculiza. Aunque al formador le parezca útil para defender su tesis, a los participantes les parece una pseudoparticipación. Después de participar, los estudiantes quieren saber si sus respuestas son relevantes y esperan un registro de respuestas que les sirva de referencia. Se preguntan entonces: «¿En qué medida hemos respondido bien o mal?», «Puesto que probablemente hay investigadores que ya se han planteado esta pregunta, ¿cuáles son sus respuestas?», «¿Hay dos, tres, cuatro respuestas que sean decisivas para esbozar el perfil de un emprendedor y que hayan sido actualizadas por la investigación?», «¿Estamos cerca o lejos de estas respuestas con las nuestras?». Si no tienen respuestas a sus preguntas, se sienten frustrados, incluso utilizados.

El dispositivo pedagógico, que hemos llamado «pedagogía de las diferencias» responde a esta problemática y da una respuesta adecuada al peligro de la pseudoparticipación. También facilita la participación de los estudiantes en su aprendizaje. Consiste en seleccionar cuidadosamente una pregunta inteligente y responderla uno mismo antes de la sesión de clase, registrando los elementos de la respuesta en una diapositiva; formular a los estudiantes exactamente la misma pregunta y recoger sus elementos de respuesta; proyectar la diapositiva del formador y comparar los elementos de respuesta de los estudiantes con los preparados por el profesor; detectar los elementos de respuesta que coinciden con los del formador, los de los estudiantes que no aparecen en los elementos de respuesta del profesor y los del formador que los participantes no expresaron (ver figura 7.2A).

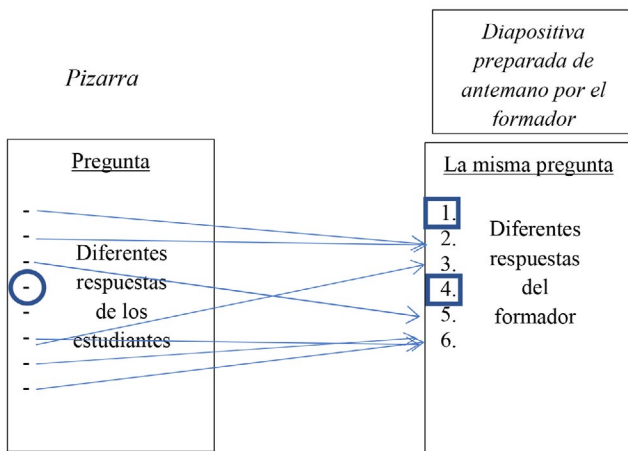


Figura 7.2A. Ejemplo teórico de aplicación de la pedagogía de las diferencias.

En el ejemplo teórico de la figura 7.2A, obsérvese que es la misma pregunta que está escrita en la pizarra y en la diapositiva. Y la diapositiva ofrece una respuesta global estructurada y ordenada, mientras que los participantes ofrecieron sus respuestas parciales desordenadamente. Entonces, hay que comparar las dos series de respuestas y destacar las diferencias (de ahí el nombre de «pedagogía de las diferencias»).

Aquí, una de las respuestas de los participantes (marcada con un círculo) no fue expresada por el formador en su diapositiva. Puede ser irrelevante; en cuyo caso debe eliminarse con tacto del análisis. También puede ser muy interesante; en cuyo caso el formador debe reconocer su importancia y enriquecer la diapositiva en consecuencia. Por otro lado, los participantes no mencionaron dos respuestas del formador (encerradas en un recuadro), por lo que hay que destacarlas.

Antes de la conferencia, Rahul debería haber preparado una diapositiva (o posiblemente dos o tres) con respuestas de consultores o autores que ya hayan respondido a la pregunta. Hay autores en internet que sugieren cinco, siete, ocho y hasta diez cualidades esenciales de los empresarios. Rahul también puede recurrir a investigadores como David McClelland (1976), que propuso tres grandes rasgos de

personalidad: el deseo de realización, la capacidad de afiliación y la necesidad y el ejercicio de poder.

Spongamos, por ejemplo, que Rahul simpatiza con la tesis de McClelland, autor que ha trabajado en todo el mundo para detectar perfiles empresariales e impulsar sus carreras. En el aula, tras el ejercicio de participación, propone el modelo de los rasgos de personalidad sugeridos por McClelland como respuesta de referencia a la pregunta formulada, la justifica y explica sus componentes. A continuación, pide a los participantes que clasifiquen ellos mismos sus respuestas en las tres categorías de McClelland (véase la figura 7.2B).

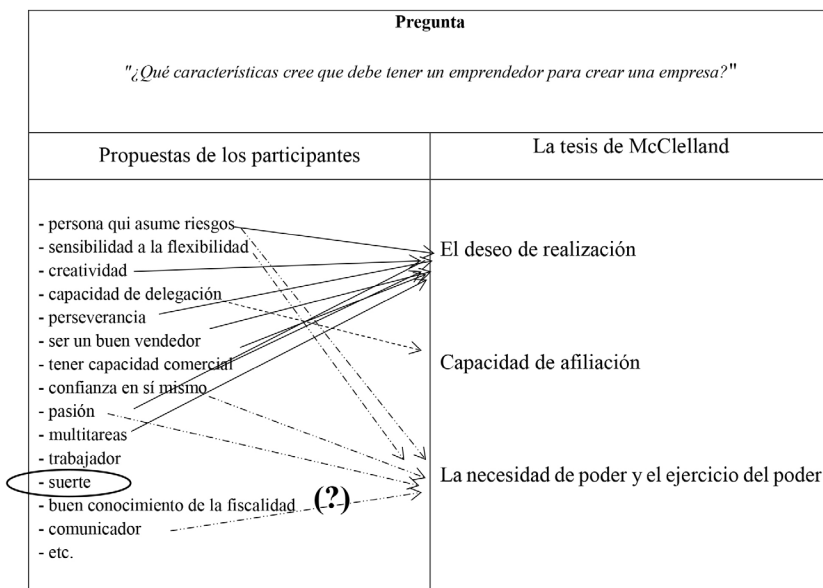


Figura 7.2B. Ejemplo real de aplicación de la pedagogía de la brecha.

Algunas respuestas están a veces vinculadas a dos ítems de la tabla de McClelland. Es el caso, por ejemplo, de la respuesta «asunción de riesgos», que el alumno que la propuso clasifica a la vez como «deseo de realización» y «necesidad y ejercicio de poder». A continuación, Rahul señala las diferencias entre las dos parrillas. Observa que los ítems «deseo de realización» y «necesidad y ejercicio de poder» están bien

ilustrados por las respuestas de los participantes. Esto no ocurre con el ítem «capacidad de generar afiliación alrededor de él», que corresponde a una sola respuesta (se ve allí el interés de esta única respuesta con respecto a la tesis que Rahul quiere desarrollar más adelante). Observa que el factor suerte es efectivamente difícil de clasificar en el modelo de McClelland, aunque es importante; puede considerarlo una aportación interesante. En cambio, el participante que propuso la respuesta: «buenos conocimientos de fiscalidad», no pudo clasificarla en la parrilla; reconoce por sí mismo que el emprendedor puede recurrir a un especialista para que le proteja y asesore en la disciplina.

La pedagogía de las diferencias conduce así a una exposición participativa que transforma a los estudiantes en actores del proceso de aprendizaje-enseñanza. El profesor, tras haber organizado la recogida de datos, estructura los conocimientos expresados gracias a la diapositiva preparada *ex ante* y destaca las diferencias entre la producción del grupo y la referencia elegida.

El enfoque psicopedagógico

Rahul debió de oír hablar del lema de Harold Bridger (fundador del Instituto Tavistock de Londres): *starting from where people are* («empezando desde donde están las personas»), lo que le lleva a plantear una interesante pregunta al principio para recoger las representaciones espontáneas de los estudiantes sobre un tema actual, sobre el que muchos de ellos sin duda habrán reflexionado y leído. Esto dio lugar a una producción bastante rica de respuestas, que Rahul almacena y presenta fielmente al grupo.

La dificultad comienza cuando Rahul emite un juicio «negativo» (experimentado, en todo caso, como tal) sobre esta producción, desde la altura de su saber. Es probable una pregunta, más respetuosa con el trabajo colectivo, como «¿creen que es posible tener todas estas cualidades?» o «¿conocen a algún emprendedor que las tenga?». Porque no se puede lanzar un diagnóstico sin estudiar detenidamente sus resultados.

Además, las representaciones espontáneas de una audiencia son muy a menudo cercanas a los temas que abordan los trabajos de in-

vestigación; lo que, al señalarlo positivamente al grupo, permite a sus miembros reducir su distancia con los conocimientos impartidos y aumentar su confianza en ellos. Añadamos que se trata de un momento importante para el profesor en la medida en que, en esta ocasión, «toma la temperatura» del grupo en relación con el objeto de aprendizaje y aprende algo (la naturaleza de las representaciones) que a menudo es imprevisible sobre su objeto.

Por último, el diagnóstico es una herramienta importante para una «pedagogía de las diferencias», que no solo permite al profesor establecer una elaboración conjunta de conocimientos, sino también centrarse más específicamente en los elementos de conocimiento que faltan y que se han descubierto en esta ocasión. El desafío al que se enfrenta cualquier profesor que realiza un verdadero diagnóstico inicial es el de la **confusión ante lo inesperado**. El profesor curioso y benévolo lo convierte en un activo, en una fuente de conocimiento y reflexión. Por el contrario, el profesor egocéntrico y excesivamente directivo siempre se desestabiliza durante esa fase y suele contentarse con utilizar la producción del grupo en su propio beneficio. De ahí el sentimiento aquí de una «doble violación intelectual», de una violencia psicológica perfectamente sentida y expresada, que desencadena una vigilancia crítica (en los mejores casos, con virtudes heurísticas) hacia las palabras del profesor. Se puede decir que el profesor solo recibe lo que se merece. No se juega a hacer participar.

El enfoque sociopedagógico

En esta institución existe una cultura de participación de los estudiantes en el aula. No es de extrañar, por tanto, que cuando Rahul les plantea una pregunta, no dudan en hablar y dar varias respuestas. Pero cuando Rahul da su respuesta, no aprecia que hay un fuerte desfase entre las respuestas de los estudiantes y la suya. Hay una gran diferencia entre la satisfacción de Rahul al sorprender a los estudiantes con su respuesta y la desagradable sensación de manipulación que sienten los propios estudiantes. En segundo lugar, los estudiantes se quedan con la impresión de haber sido engañados. Han reflexionado mucho, han participado activamente; han dado muchas y buenas

respuestas a la pregunta formulada. Sin embargo, este trabajo les parece de repente inútil; sus respuestas fueron, según ellos, inútiles; no fueron tenidas en cuenta. Un malestar se ha instalado en el aula: por miedo a ser engañados de nuevo, es probable que muchos estudiantes no se atrevan a responder a la siguiente pregunta. Por lo tanto, habrá silencios pesados que sorprenderán al profesor. También es posible que algunos estudiantes no duden en entrar en conflicto con el profesor y desestabilizarlo. Rahul se ha puesto en la posición de un profesor manipulador en la institución.

7.2.2. Nuestras recomendaciones

- No dudar en aplicar la pedagogía de las diferencias en lugar de una exposición magistral siempre que sea posible. Es decir, disponer de algo de tiempo, ya que la pedagogía de las diferencias requiere aproximadamente el doble de tiempo que la exposición magistral, y tratar un tema que se presta al ejercicio. El objetivo es convertir la actitud de absorción pasiva de conocimientos en participación y escucha activas por parte de los estudiantes.
- Para conseguir una fuerte participación de sus estudiantes, evitar las preguntas de arranque demasiado básicas (los estudiantes se sienten menospreciados), las adivinanzas (no responden o juegan con picardía), las preguntas trampa (desconfían y no participan), las preguntas poco claras (se preguntan qué se espera de ellos y se refugian en el silencio), las preguntas demasiado precisas (tienen miedo de responder).
- Recoger cuidadosamente las respuestas durante el diagnóstico. Parece un ejercicio sencillo, pero la mayoría de las veces está mal hecho. Cuando se escriben las respuestas de los estudiantes en la pizarra, respetar sus respuestas, no interpretarlas haciéndolas encajar en sus propias categorías (se sentirán manipulados). Tomar las respuestas propuestas al pie de la letra; si una respuesta parece demasiado larga, pedir al autor que la acorte él mismo. No ser selectivo en la recopilación de información recogiendo solo la que parezca encajar en el marco de las respuestas previstas. Tampoco emitir juicios de

valor sobre las respuestas; no es el momento durante la fase de recogida de respuestas. Escribir las respuestas de forma legible en la pizarra para que todos puedan leer o releer las respuestas.

- Utilizar siempre lo que le han sugerido los estudiantes y compararlo con su propia producción. En lugar de censurar las respuestas uno mismo, preguntar a los estudiantes lo que piensan ellos mismos. Constatar lo lúcidos que son.

7.3. La situación de Nesim. «Me olvido de hacer que mis estudiantes trabajen en grupo»

Ante un auditorio de educación continua, Nesim plantea la siguiente pregunta: «¿Puede alguno de ustedes definir qué es la posverdad?». Se sorprende de que nadie responda a su pregunta. En su opinión, últimamente se ha hablado mucho de ello en la prensa; algunos participantes deben saber de qué se trata.

7.3.1. Nuestros comentarios

El enfoque tecnopedagógico

De nuevo, el tipo de preguntas que son difíciles de hacer a un grupo de estudiantes. En primer lugar, el concepto de posverdad es demasiado nuevo para que mucha gente se sienta capaz de definirlo. En segundo lugar, en lugar de pedir una definición, Nesim debería haber formulado una pregunta más abierta, como, por ejemplo: «Es posible que haya oído hablar de la posverdad. ¿Qué significa para usted?». Esta pregunta es más prudente; al menos puede suscitar respuestas, aunque sean parciales. Por último, este es el tipo de pregunta que deben trabajar los estudiantes en pequeños grupos. ¿Por qué? En pequeños grupos, los estudiantes disponen de más tiempo para pensar juntos y debatir. Además, pueden interactuar sin descubrirse mutuamente y en un ambiente de confianza que tal vez no tengan en una sesión plenaria. Como la ignorancia, la vaguedad, la duda y los errores se admiten más fácilmente entre los compañeros, es más probable que los reconozcan y acepten. También son capaces de construir, a partir de trozos dispersos

de respuestas individuales, una respuesta común que tenga sentido para todos. Finalmente satisfacen su necesidad de existir.

El enfoque psicopedagógico

No está claro por qué Nesim comienza su sesión con esa pregunta. ¿Es para estimular la participación, para mostrarse abierto, para detectar el nivel de conocimientos del grupo, o de algunos de sus miembros, o para impresionar a su audiencia con un concepto «vanguardista»?

Sin embargo, el silencio que sigue puede tener varios significados: un sentimiento de inhibición o incluso de vergüenza (común entre muchos estudiantes) ante el desconocimiento, el miedo a decir algo estúpido, el deseo apenas contenido para decir una tontería, una reticencia para dar de entrada el regalo de su contribución o la necesidad de dejar que el profesor «se comprometa», de animarle o empujarle a «hacer el trabajo» por el que se le paga.

En todos los casos, el silencio no significa probablemente ni el desconocimiento ni la pasividad definitiva del grupo. Más bien señala una sorpresa de carácter ambivalente (¿fascinación y rechazo?), una sorpresa que el profesor debe afrontar si quiere llevar a cabo su intención pedagógica. Como indican las observaciones anteriores, puede proceder de forma a la vez descentralizada y más interactiva. Sin embargo, también puede optar por explicar él mismo la génesis y el significado de esta noción (la «postverdad») antes de verificar su comprensión, de forma más dinámica, por ejemplo. Es entonces cuando se dará cuenta, sin duda, de que algunas personas ya tenían conocimiento de ello; pero esto posiblemente no le dará la explicación del silencio.

Así, al volver a una forma de enseñanza más tradicional en esta fase inicial, habrá «instruido» al grupo y, por lo tanto, habrá «asegurado» que se lleve a cabo un posible debate, gracias al respeto de los roles que, sin embargo, son distintos y quizás necesarios en este contexto.

El enfoque sociopedagógico

El concepto de posverdad es un concepto relativamente reciente, pero complejo, según el cual «los hechos influyen menos en la opinión

pública que las emociones y las creencias individuales» (Diccionario de Oxford), lo que se traduce en un rechazo de la razón. Justifica el hecho de que varios políticos hayan ganado las elecciones, a pesar de su supuesta incompetencia, gracias a su habilidad para jugar con los sentimientos de sus votantes.

Esta pregunta podría ser relevante para un público de filósofos o sociólogos informados, o para un grupo de estudiantes de doctorado en ciencias sociales. Nesim se olvida de que está tratando con directivos en activo que probablemente desconocen la existencia misma del concepto, por lo que no pueden responder a la pregunta, dejando que el profesor crea que o bien no les importa, o bien son ignorantes.

7.3.2. Nuestras recomendaciones

- No dudar en utilizar el dispositivo de trabajo en pequeños grupos cuando una pregunta de arranque le parezca compleja o requiera cierto tiempo de reflexión. Pedir a cada grupo que nombre a un portavoz.
- Darles tiempo a los estudiantes. Necesitan tiempo para pensar en una cuestión difícil. Trabajar en pequeños grupos les da esta oportunidad. Cuanto más tiempo tengan, más rápido aparecerán sus respuestas; habrán tenido la ventaja de ser discutidas en los pequeños grupos.
- Si el número de grupos pequeños es grande, no recoger automáticamente las respuestas de todos los portavoces. Cuando se haya recogido un cierto número de respuestas, preguntar si algún portavoz que no haya hablado hasta ahora desea dar una respuesta diferente a las mencionadas hasta ahora. Para la siguiente pregunta, es preferible preguntar a los portavoces de los grupos que no respondieron en el ejercicio anterior.
- Es raro encontrar un formador que no tenga miedo al silencio. Así que, si lo está, es perfectamente normal. Sin embargo, no sea víctima de ello; evite las actitudes negativas presentadas anteriormente y aprenda a lidiar con el silencio. Lo disfrutará y ganará confianza.

7.4. La situación de Edwin. «Me parecía que mi curso era adecuado para todos los públicos»

«Llevo unos años impartiendo un seminario sobre teoría de la organización en el programa de doctorado de mi institución. Lo he diseñado como un seminario de lectura de diez sesiones de dos horas, una por semana. En cada sesión, los estudiantes de doctorado deberán leer tres artículos o capítulos de libros que ilustren por orden cronológico algunas de las principales teorías de las organizaciones (Adam Smith, Fayol, Taylor, Barnard, Follett, Simon, Cyert y March, Lawrence y Lorsch, Hirschman, Weick, etc.), es decir, veintisiete artículos en total. Para leer cada artículo, sugiero el siguiente esquema de lectura:

- a) ¿Cuál es, según su punto de vista, la pregunta que fundamenta el texto?
- b) ¿Cuál es, según su punto de vista, la respuesta que el texto aporta a esta pregunta?
- c) ¿Cuáles son, según su punto de vista, los postulados implícitos o explícitos que subyacen en el texto?
- d) ¿Cuáles son, según su punto de vista, los principales conceptos que aparecen en el texto?
- e) ¿Cree que los enunciados de la pregunta y la respuesta que propuso siguen siendo pertinentes hoy en día?

Como lo deja claro el título de cada una de estas cinco preguntas, no pido a los estudiantes de doctorado que identifiquen lo que el autor quiere decirnos a través de su texto, sino que se proyecten en el documento y realicen una exégesis personal de este, adhiriéndose al enfoque hermenéutico de Hans Gadamer (1996): ¿qué piensa que fundamenta el texto como lector?

Por lo tanto, el seminario requiere que los estudiantes utilicen el enfoque de lectura propuesto como marco, primero, para leer los artículos y, luego, para escribir una ficha de lectura para cada artículo. Las respuestas a cada pregunta no requieren largos desarrollos, solo unas pocas líneas, a veces incluso una. Por lo tanto, una hoja de lectura por texto rara vez supera una página. Tanto si trabajan solos como en parejas, los estudiantes deberán entregarme las fichas de lectura de al menos dieciocho de los veintisiete textos propuestos. Si preparan más (por

ejemplo, veinte), solo se utilizan las dieciocho mejores calificaciones para calcular la nota promedio final.

Durante la primera sesión, presento el propósito del seminario, el enfoque hermenéutico de Gadamer, el programa y la organización de las sesiones. A continuación, aplico el enfoque de la lectura a dos textos breves, pero muy ilustrativos: uno de Weber y otro de Drucker. Durante las siguientes sesiones, se discuten los tres textos previstos utilizando el enfoque de lectura propuesto. Divido el tiempo de la sesión asignando al análisis de cada texto una media hora. Reservo la última media hora para situar cada texto en la historia de las teorías organizativas, proponer replanteamientos teóricos, aclarar la definición de conceptos, dar mis propias respuestas y aclarar las dudas de los estudiantes. Para cada texto, pido a los estudiantes que expongan sus respuestas a la primera pregunta y que las justifiquen. Después, trato de hacer emerger entre todos los estudiantes de doctorado una o dos preguntas que les parezcan las más relevantes para el texto. A continuación, paso a las siguientes preguntas, siguiendo el mismo orden lo más estrictamente posible.

A nivel de doctorado, el seminario está muy bien evaluado por los estudiantes: entre 4,5 y 4,8 sobre 5 según el año. Los doctorandos declaran que se adhieren al concepto de seminario de lectura. Lo encuentran muy enriquecedor en cuanto a conocimientos, ideas y conceptos, así como participativo, interactivo, potenciador y estimulante. Yo mismo estoy muy satisfecho. En vista del éxito de mi seminario en el doctorado, el director del programa de MBA de nuestra institución me pidió que impartiera un curso similar sobre teoría de la organización durante el primer semestre de su programa. Se trata, según él, de una cultura general sobre organizaciones y *management*, indispensable para los estudiantes de MBA que en su mayoría se han formado como ingenieros, economistas, abogados, arquitectos o médicos. Según el director del MBA, es esencial que este curso se incluya al principio del programa. Sin embargo, no se ofrece a los estudiantes de MBA desde hace varios años.

Algunos de los profesores a los que se les propuso ser responsables de la asignatura se negaron porque consideraban que era demasiado difícil de enseñar. Otros, que habían aceptado, habían sido mal evaluados por los estudiantes y

habían «tirado la toalla», dado el escaso interés de los estudiantes por el contenido. «Dado tu éxito en la dirección de este curso de doctorado –dijo el director del MBA– finalmente podremos volver a incluir este curso en el plan de estudios del MBA y rehabilitarlo. Cuento contigo». Al principio, me sentí muy halagado por esta propuesta. Pero estaba un poco ansioso y le pregunté por qué otros profesores habían fracasado antes. «No tenían la pedagogía adecuada para este tipo de cursos –respondió–. Algunos eran conferenciantes, demasiado teóricos, demasiado conceptuales. Otros habían pedido a los estudiantes que hicieran presentaciones de libros sobre organizaciones; los estudiantes consideraban que el curso requería demasiado tiempo y sentían que eran los estudiantes los que hacían el curso y no el profesor».

Entonces pensé que la pedagogía innovadora y original de mi seminario de doctorado debería adaptarse fácilmente al nivel de MBA y dar lugar a muy buenas evaluaciones. Antes de aceptar, me planteé algunas preguntas: ¿Es posible trasponer una pedagogía adaptada a un máximo de 20 estudiantes de doctorado a grupos de MBA de 60 estudiantes? ¿Será el aula adecuada para un seminario de lectura? ¿Tiene sentido pasar de 10 sesiones de dos horas a 10 sesiones de una hora y media? ¿Tendré tiempo suficiente para calificar más fichas de lectura? ¿El contenido del seminario será apreciado por los estudiantes? ¿No será demasiado teórico?

El director del MBA consiguió convencerme. La temática de este curso era solicitada por varios estudiantes que afirmaban sufrir una falta de cultura organizativa y de *management*. También me tranquilizó insistiendo repetidamente en que podía contar plenamente con su apoyo. Finalmente accedí a su petición. Al impartir el mismo curso que en el doctorado, con los mismos textos y el mismo método de trabajo, el trabajo de preparación adicional fue relativamente pequeño. Solo tuve que repartir el contenido previsto para 10 sesiones de dos horas entre las 10 sesiones de hora y media.

Desgraciadamente, desde la primera clase, sentí un ambiente de malestar en el aula. Los estudiantes parecían estar en otra parte. Pocos escuchaban y se mostraban interesados en el curso. Algunos leían revistas, otros tecleaban en sus ordenadores portátiles. El ejercicio sobre el texto de Weber pareció pasarles por alto; muy pocos participaron. Me sorprendió. Pero me dije que en cuanto los

estudiantes se sumergieran en los otros textos, verían la riqueza y el poder del método. Entonces estarían más interesados. Pero en la segunda sesión, encontré el mismo clima de desinterés entre los estudiantes. A pesar de todos mis esfuerzos por mostrar el interés del curso, la participación siguió siendo baja y el ambiente pesado. Se me hizo un nudo en la garganta. Me puse ansioso. Al final de esta segunda sesión, tres estudiantes se acercaron a mí y se presentaron como portavoces de sus compañeros. Dijeron que a ellos tres les gustaba la pedagogía del curso, pero sus colegas consideraban que este curso no tenía su lugar en un programa de MBA. Según sus colegas, el curso era demasiado teórico, no adaptado a la vida actual de las organizaciones, demasiado largo e incluso abstruso. Los textos parecían anticuados y poco atractivos. Las cinco preguntas del guion de lectura parecían demasiado conceptuales. Los estudiantes de MBA me dijeron que querían algo práctico, actual y de uso inmediato. Así que me pidieron que revisara completamente el contenido de mi curso. Esto fue un jarro de agua fría para mí. Me derrumbé porque mi reputación como buen profesor se vería ciertamente afectada.

7.4.1. Nuestros comentarios

Como casi todas las situaciones educativas, esta situación es global. Implica a varios actores y muchos elementos interrelacionados. Solo puede entenderse de forma sistémica. No obstante, para facilitar el análisis, utilizaremos sucesivamente los tres enfoques propuestos hasta ahora: tecnopedagógico, psicopedagógico y sociopedagógico.

El enfoque tecnopedagógico

La definición del propósito: Edwin no parece tener en cuenta los condicionantes que afectan a la definición del propósito, la estructuración de un guion, la ejecución y la evaluación de su curso con estudiantes de MBA: el tamaño de los grupos, las sesiones de clase más y menos espaciadas que dejan poco tiempo para la lectura de textos, un perfil de entrada de los estudiantes muy diferente al de un doctorado, aunque todos parezcan tener más o menos la misma edad, un gran anfiteatro en lugar de mesas en forma de U que favorecen más la interacción entre estudiantes, etc.

Un diagnóstico previo de los perfiles de entrada de los estudiantes del MBA habría ayudado a Edwin a identificar diferencias significativas en cuanto a conocimientos (¿cuál podría ser el nivel medio y el rango de conocimientos de los estudiantes que ingresan en el MBA?), interés en el contenido del curso (¿hasta qué punto están interesados todos los estudiantes en un curso de este tipo?), expectativas (¿tienen expectativas en el curso?, si es así, ¿cuáles podrían ser?; si no es así, ¿qué ganchos se pueden utilizar para justificar el curso?) y estados de ánimo (¿cuál podría ser la actitud de los estudiantes ante un curso de este tipo?, ¿pueden estar predispuestos positiva o negativamente?) entre los estudiantes de MBA y los de doctorado en gestión.

Del mismo modo, debería elaborarse un prediagnóstico de los perfiles de salida: ¿para qué puede ser útil este curso a los estudiantes de MBA?, ¿este curso se integra bien con los contenidos de las otras asignaturas del MBA?, ¿les serán de ayuda los conocimientos adquiridos por los estudiantes cuando vuelvan a sus organizaciones? A la luz de estas dos cuestiones, la redacción de los objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse es probablemente difícil, pero es esencial. Uno de los peligros para Edwin es que, ante esta dificultad, se refugie y se vuelva complaciente en sus propias intenciones pedagógicas; es decir, que piense más en términos de enseñanza que de aprendizaje, y no se dé cuenta de los posibles desfases entre sus intenciones pedagógicas y las expectativas de los estudiantes. También hay que recordar que los objetivos de aprendizaje solo tienen sentido en relación con la audiencia que van dirigidos. Además, dado que el curso ha sido rechazado previamente por los estudiantes de MBA, uno puede preguntarse si no sería más prudente ofrecer el curso como una asignatura optativa.

La estructuración del guion: dadas las características del programa y la naturaleza de la audiencia, el dispositivo pedagógico de un seminario de lectura no parece apropiado. Además, la elección de textos fundamentales, pero muy antiguos para los jóvenes estudiantes, puede parecer pertinente para los estudiantes de doctorado que buscan una cultura profunda en *management*, pero no para los estudiantes de MBA que aspiran a convertirse en directivos. ¿No sería mejor partir

de las experiencias previas de los estudiantes en sus organizaciones?, ¿no sería más juicioso proponer situaciones organizativas difíciles publicadas recientemente en la prensa?, ¿no deberíamos idear algún tipo de gancho impactante para interesar a los estudiantes desde el principio?, ¿no convendría presentar el curso como un experimento que deben construir juntos, estudiantes y profesor?, ¿no permitiría un diagnóstico de las situaciones organizativas difíciles vividas por los estudiantes antes del MBA (si es a tiempo completo) o durante el mismo (si es a tiempo parcial) detectar posibles puntos de anclaje o interés? Estas son algunas de las preguntas que Edwin podría hacerse antes de aceptar la responsabilidad de este curso y su preparación.

La ejecución: al darse cuenta de que la mayoría de los estudiantes no están comprometidos desde la primera sesión del curso, Edwin habría hecho bien en interrumpir su clase, sentarse, enfrentarse a ellos y pedirles que expliquen por qué están tan poco presentes y activos. Esto demostraría que es consciente del malestar que genera su curso y que está preparado para responder adecuadamente. También puede dialogar con los estudiantes de manera que surjan nuevas respuestas (objetivos de aprendizaje más adecuados, guion pedagógico apropiado) que sean satisfactorias tanto para ellos como para él. Su franqueza, sinceridad, prudencia y disposición para los intercambios interactivos podrían ayudar a desbloquear la situación actual y abrir vías de trabajo adecuadas.

La evaluación también puede estar en juego. El dispositivo propuesto está totalmente aceptado en el nivel de doctorado, pero ¿tiene sentido para los estudiantes de MBA?, ¿no es demasiado académico para ellos?

El enfoque psicopedagógico

Hemos aquí una situación bastante ejemplar de imprudencia ante los halagos, por un lado, y de presión irresponsable, por otro. En un principio, un director de MBA buscando un profesor para impartir un curso de *management* que ya no se da más, debido a los fracasos de los anteriores profesores en esta asignatura. Al descubrir que el curso de doctorado de Edwin tiene éxito, se acerca a él; sin embargo, ambos

parecen compartir una relativa falta de comprensión de las expectativas de los estudiantes del MBA. El éxito del curso y del profesor en el doctorado parece suficiente para que el director confiara en su elegido. La presión que ejerce sobre Edwin es el resultado de la petición legítima de los estudiantes, combinada con su propio diagnóstico, sobre la necesidad de un curso de cultura de *management* y organización en el MBA. Por lo tanto, se lanza a la solución como un salvador, aunque parece ser más el resultado de su estrés que de su reflexión.

Quizás un poco imprudente, Edwin cede a los halagos en virtud del éxito de su curso en el doctorado, que no pone realmente en perspectiva. A las preguntas que se hace juiciosamente no parece darles un crédito suficiente. Si hubiera tenido una verdadera formación pedagógica, habría cambiado el contenido y la forma del curso, y, en particular, habría cuestionado la duración de las sesiones. Ser un buen profesor con investigadores dista mucho de tener éxito con los estudiantes de MBA, que se interesan sobre todo por las herramientas teorico-prácticas. Por supuesto, atreverse a decir «no» a un directivo no es necesariamente fácil; no solo requiere el conocimiento y la aceptación de sus propias fuerzas y debilidades, sino también la suficiente autonomía frente a las figuras de autoridad.

Esta historia se parece un poco a la fábula de La Fontaine del cuervo y la zorra, salvo que aquí los dos protagonistas son unos perdedores, pero también lo son los estudiantes...

El enfoque sociopedagógico

En esta situación aparecen al menos tres dificultades sociopedagógicas. En primer lugar, está el juego institucional entre el director del MBA y Edwin. El primero está desesperado por resolver un problema, y encuentra en Edwin una posible solución. Da la impresión de que utiliza a Edwin como un recurso consumible y posiblemente desechable si fracasa. Edwin, por su parte, ve la invitación del director del MBA como un reconocimiento institucional de sus capacidades docentes y una magnífica oportunidad para empezar a enseñar en el programa. El éxito pedagógico en el MBA puede acelerar y consolidar su carrera. Ambos actores se posicionan en una pseudorrelación *win-*

win, sin poner el desarrollo futuro de los estudiantes de MBA en el centro de sus preocupaciones.

En segundo lugar, el público del MBA tiene sus propias características. Los estudiantes dejan una trayectoria profesional, hasta ahora bastante gratificante, para pasar al menos un año en la escuela; experimentan una fuerte pérdida momentánea de estatus. Ven el MBA como un nuevo trampolín profesional que les ayudará a pasar de ser expertos técnicos a directores de equipo. Invierten en una educación muy cara. En consecuencia, el rendimiento de la inversión debe ser proporcional a los sacrificios realizados; los estudiantes tienden rápidamente a comportarse como clientes, que quieren que la inversión de su dinero valga la pena y no tienen tiempo que perder. Además, como no tienen una formación inicial en *management*, sino que ya han realizado una larga formación en otra disciplina y han trabajado durante algunos años, buscan una formación muy práctica que puedan aplicar directamente al salir del programa.

Por último, el hecho de que un programa funcione bien con una audiencia no significa que vaya a funcionar bien con otra. El aprendizaje deseado es el que condiciona la enseñanza, como preparación y puesta en práctica de situaciones de aprendizaje, y no al revés.

7.4.2. Nuestras recomendaciones

- Diagnosticar lo mejor posible los perfiles de entrada de los estudiantes (conocimientos, motivación, expectativas, experiencia, interés, estado de ánimo, etc.).
- Expresar lo mejor posible el perfil de salida mínimo deseado en términos de objetivos de aprendizaje e intenciones pedagógicas, teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico anterior.
- Estructurar un guion solo después de que se hayan abordado las dos preocupaciones anteriores, es decir, en función de la audiencia a la que se dirige.
- Permanecer siempre atento y ágil a los cambios de humor de los estudiantes.

7.5. La situación de Mickaël. «Debería haber sido más prudente con una solicitud de educación continua»

«Me llamo Mickaël. He sido invitado por el director del centro de educación continua de mi institución a diseñar un programa de formación en liderazgo para los 100 altos directivos de la jerarquía de la empresa «Y». Los únicos que no deben asistir al programa son el director general y los dos directores generales adjuntos. «Y» es la primera empresa europea de su sector por volumen de negocio y emplea a casi 30 000 personas en el viejo continente. Después de leer el pliego de condiciones, mantuve una larga conversación con el director de formación para entender los motivos de la solicitud y los deseos de la dirección general, y para hacer una propuesta de programa que se adaptara lo mejor posible a las necesidades de la empresa y a la de sus directivos.

El director de formación me informó, en primer lugar, de que el anterior director general de la empresa había fallecido y que se acababa de nombrar un nuevo director general. Deseoso de humanizar un estilo de gestión que le parecía demasiado «autoritario y explotador»,⁴⁵ este nuevo director solicitó una licitación a varias instituciones de formación en *management* para poner en marcha un programa de desarrollo de un liderazgo más democrático y humanista en la empresa. Esta formación de liderazgo debía abarcar a todos los directivos de la empresa de los niveles N-1 y N-2 bajo el triunvirato de la dirección general.

Al final de la entrevista con el director de formación, pedí reunirme individualmente con ocho ejecutivos representativos de toda la dirección de la empresa y de la alta dirección. Quería conocer más de cerca el clima de gestión actual dentro de «Y», cuestionar los pliegos de condiciones elaborados por la empresa, identificar las posibles necesidades de desarrollo de los directivos y prever respuestas educativas adecuadas. Todos los directivos entrevistados durante una hora, el más alto en la jerarquía fue el director de recursos humanos, insistieron en que eran verdaderos soldados, obedientes ejecutantes y totalmente inmersos en la acción, y que daban poca importancia a las teorías. También

45. Expresión que caracteriza uno de los cuatro tipos de liderazgo según las investigaciones de Rensis Likert (1967). Los otros tres son el liderazgo paternalista autoritario, el consultivo y el participativo de grupo.

mencionaron que la empresa es económicamente muy generosa con ellos. «En nuestra empresa, el hacer siempre tiene prioridad sobre el pensar, por lo que hay que evitar el modo de enseñanza de las conferencias». Utilizando la tipología de estilos de liderazgo de Goleman (2000),⁴⁶ deduje de estas entrevistas que el estilo más arraigado en la empresa era el del líder por objetivos y resultados, teñido de un estilo coercitivo.

Tras estas reuniones, elaboré una propuesta de programa, basada en la celebración de varios talleres en los que los participantes tendrían que presentar, en pequeños grupos de cuatro personas, sus actuales situaciones difíciles de liderazgo, entender los entresijos que están en juego para cada uno de los diferentes actores implicados e identificar algunas respuestas relevantes que serían susceptibles de ser aportadas o aplicadas. El objetivo no era imponer nuevas formas de comportarse en el trabajo, sino hacerlas surgir de los participantes. Por lo tanto, el método inductivo se vio claramente favorecido. Sugerí que se repartieran los directivos en cuatro ediciones sucesivas, tres de 24 participantes y otra de 28.

Dado que era absolutamente necesario un fuerte clima de confianza para que los directivos se pudieran expresar con la mayor libertad posible en estos talleres, el programa que propuse requería dividir a la población en dos grupos, los N-1 y los N-2, y ofrecer dos subprogramas idénticos pero separados, con ligeras adaptaciones en función de la audiencia a la que se dirigían. Sin embargo, dado el estilo de *management* muy autoritario de la empresa, en el que la obediencia y la implicación total de los empleados es la norma, la dirección general exigió que se mezclaran las dos subpoblaciones N-1 y N-2 para multiplicar los contactos y fluidificar los intercambios entre niveles jerárquicos, que hasta entonces eran muy débiles. Por ello, propuse que, en cada edición, las sesiones plenarias estuvieran abiertas a todos los directivos, independientemente de su cargo, y que los talleres solo reunieran a directivos del mismo nivel jerárquico.

46. Goleman ha identificado en sus investigaciones seis estilos de liderazgo: coercitivo, visionario, afectivo, democrático, orientado a los objetivos y a los resultados, y *coach*. Según este autor, se invita a cada jefe de equipo a aplicar los seis estilos en función de las situaciones a las que se enfrenta, sabiendo que los estilos coercitivo y orientado a los objetivos tienen un impacto negativo en el clima laboral y el rendimiento. Sin embargo, los resultados económicos de Y han sido excelentes hasta ahora.

El programa consta de tres módulos de dos días y medio, con trabajos intermedios que se realizarán entre los módulos. Nuestra oferta de programa fue finalmente aceptada por «Y». Se celebraron muchas otras reuniones con el director de formación, pero no fue posible ninguna con el director general y los dos directores adjuntos. No he podido realizar ninguna encuesta preliminar entre los directivos. No obstante, pude realizar cuatro diagnósticos sucesivos al principio y a lo largo del programa en cada una de las ediciones y analizar la naturaleza de todas las situaciones de *management* presentadas en los talleres. Descubrí que el clima de *management* era aún más complejo de lo que había imaginado por estas razones:

- La situación difícil vivida por los directivos en esta empresa no es el liderazgo de sus equipos, sino la relación que tienen con su superior jerárquico directo y con los directores funcionales del centro corporativo. El tema principal del programa, que puede resumirse como «Dirigir mejor a su equipo», ha ido cambiando gradualmente a «Gestionar mejor las relaciones con mi superior jerárquico directo y con los directores funcionales de la sede central» para la gran mayoría de los directivos de la empresa, incluidos los N-1.
- La dirección general y las direcciones funcionales de la sede central imponen directamente a cada directivo unas exigencias de resultados muy elevadas, sin que el superior jerárquico directo de este pueda intervenir e interferir. En la medida en que su superior es muy exigente en cuanto a resultados y que él tiene poco control sobre sus propios subordinados, el responsable de un equipo adopta un estilo paternalista con cada uno de sus colaboradores y desarrolla un clima de cercanía y empatía con ellos. No desarrolla la dirección de equipos como tal, sino la relación interpersonal con cada uno de sus colaboradores directos. Por lo tanto, está sometido a una especie de comportamiento esquizofrénico, bajo una presión muy fuerte de sus superiores y solo capaz de ser muy benévolo con sus colegas. Además de un *management* de conquista experimentado con su superior, del que no puede escapar, adopta en paralelo uno de sutileza con sus compañeros para protegerse.
- Los directivos que desean hacer carrera y ascender en la jerarquía saben que tienen que producir los resultados que la dirección general y las direcciones funcionales de la sede central esperan de ellos. Por lo tanto, están muy orientados a los resultados. El *management* participativo, con sus numerosas

reuniones y entrevistas, que su superior jerárquico directo quiere promover sobre el terreno, es una pérdida de tiempo para ellos y les impide ser aún más productivos. En consecuencia, muchos directivos se encuentran entre superiores y colaboradores muy orientados a los resultados, mientras se les pide que desarrollen una gestión humanista.

- Los colaboradores nunca dialogan con su supervisor directo sobre el estado de su relación y las posibles mejoras que se podrían hacer. Y si se sienten molestos y lo hacen, es para quejarse de forma negativa. Sufren en silencio o entran en un conflicto destructivo que solo puede aplastarlos o reforzar su sumisión. Esto se aplica tanto a los N-1 como a los N-2.
- Según los N-1, un N-2 siempre tiende a quejarse de sus condiciones de trabajo y de no tener sus necesidades cubiertas, pero nunca se plantea lo que su superior puede esperar de ellos en términos de colaboración y apoyo para poder sobrevivir ante las fuertes exigencias de la alta dirección. A los N-2 les gustaría que cada N-1 se pusiera en lugar de su colaborador directo para entender sus dificultades, pero nunca se pregunta qué apoyo moral y emocional podría dar a su jefe directo. Ninguno de los dos miembros de la pareja superior-subordinado alcanza a ponerse en el lugar del otro; cada uno exige la atención del otro a sus propias necesidades, pero no presta atención a las necesidades del otro.

Entonces, me digo que con mi programa estoy sacando a la luz muchas situaciones de *management* que obstaculizan el cambio deseado, pero que quizás no estoy dando las respuestas más adecuadas. Es cierto que elaboro informes para la dirección general en los que presento los resultados de mis diagnósticos y las conclusiones sobre las dificultades de *management* detectadas en los talleres. Pero ¿llegan hasta el director general?

7.5.1. Nuestros comentarios

El enfoque tecnopedagógico

Mickaël parece haber cometido tres errores en su diagnóstico de la situación. La primera es la de no haber insistido en entrevistar directamente al director general y a los dos subdirectores adjuntos. El director general es, según el director de formación, el promotor del

programa. Pero ¿es esto cierto? Es necesario descubrir qué interés pueden tener el director general y cada uno de sus dos adjuntos en el programa y cuáles son sus respectivas expectativas, para luego entender los entresijos de esta solicitud de formación. No es seguro que sus intereses personales en este programa sean los mismos y que la comunicación sea siempre fluida entre ellos. Puede haber pérdidas de información, pero lo más grave es que puede haber desacuerdos entre ellos. ¿Existen algunos malentendidos en esta solicitud de formación y, en caso afirmativo, cuáles podrían ser?

La segunda es tener plena confianza en los ocho directivos elegidos por la dirección de la formación para que Mickaël pueda comprender mejor el clima directivo de la empresa. Se programó una hora para cada entrevista. Pero permaneciendo bastante evasivos y a veces incluso avergonzados sobre el estilo de *management* vivido en la empresa, advirtieron principalmente a Mickaël sobre los errores pedagógicos que debían evitarse en el programa de formación. Al centrarse rápidamente en la construcción pedagógica de su programa, Mickaël puede haber privilegiado el «cómo» en detrimento del «para qué».

La tercera es creer que se puede cambiar un estilo de *management* en tres módulos de dos días y medio, aunque se repartan a lo largo de nueve meses (véase más adelante el enfoque sociopedagógico). El estilo de *management* actual ha dado y sigue dando buenos resultados financieros. Es cierto que los directivos están cada vez más cansados de ser considerados como meros ejecutores y de tener que correr constantemente para alcanzar los difíciles resultados que les han impuesto. Pero al mismo tiempo, disfrutan de una remuneración muy alta según los estándares del mercado y de excelentes beneficios sociales. ¿Están realmente dispuestos los tres miembros de la dirección general y los mismos directivos a suavizar el actual estilo de *management* y adoptar un modo más participativo, pero quizá más incierto en términos de resultados económicos?

El enfoque psicopedagógico

Esta situación ilustra la dificultad de un formador para comprender y gestionar la tensión entre la solicitud de la empresa y su necesidad

real. Mickaël, consciente de este riesgo, pidió reunirse con una muestra de los directivos que serían formados para recoger su visión de la necesidad de la formación; pero, a pesar de este planteamiento, no se manifestó realmente esta necesidad. Mickaël tiene dos papeles en esta situación: director académico del programa de formación y formador. Este doble papel genera una gran responsabilidad para Mickaël, que es una fuente potencial de estrés.

Mickaël demostró una gran agilidad a la hora de afrontar esta situación, tan inquietante como apasionante, adaptando los objetivos de aprendizaje y el guion pedagógico de cada edición a los resultados de la experiencia de la edición anterior. Su posición no era fácil, ya que era el interlocutor de varias partes interesadas con objetivos divergentes: la dirección general de «Y», el departamento de recursos humanos de la empresa, los directivos siguiendo el programa de formación, el centro de educación continua de su institución y los formadores de los que se tiene que rodear. Todas las interacciones e informes redactados tenían como objetivo alinear los objetivos explícitos e implícitos de todas estas partes. La situación puede haber creado una verdadera sensación de vulnerabilidad para Mickaël. No obstante, Mickaël pudo prevenir posibles conflictos entre los participantes y la dirección general de «Y» redactando un informe sobre las diferencias percibidas entre la demanda y las necesidades reales que surgieron durante la formación al final de cada edición, y enviándolo al director general.

Mickaël ha caído en la trampa de un director de programa de formación que se siente responsable del impacto de su programa en el clima de *management* dentro de la empresa. Ha establecido un dispositivo pedagógico que crea las condiciones para desarrollar la conciencia de cambiar el *management* en «Y», con enfoques y procesos para lograrlo, pero los propios actores son los responsables últimos de ponerlos en marcha y hacerlos funcionar. El formador gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no es responsable del impacto de este aprendizaje en los estudiantes. Esta creencia puede provocar estrés y un sentimiento de soledad y supone una carga innecesaria para el formador.

El enfoque sociopedagógico

Esta situación implica fuertemente la dimensión sociopedagógica. Lo que pide la empresa es un cambio en la cultura de *management*. Cuando la empresa no está inmersa en una crisis externa y sus resultados económicos siguen siendo buenos, el cambio de estilo de *management* es muy lento. De hecho, rara vez se comparte internamente, choca con hábitos de comodidad bien establecidos, afecta a partes de la empresa que tienden a resistirse y da lugar a luchas de poder. El deseo de cambio por parte de algunos y el deseo de permanecer arraigado en la cultura existente por parte de otros tienden a chocar y a coexistir. Por ello, acompañar el cambio es siempre una pendiente pedagógica resbaladiza, ya que los medios para avanzar no siempre están a la altura de los desafíos. Además, un programa de formación por sí solo no puede provocar un cambio en la cultura empresarial. En el mejor de los casos, puede ayudar a acompañarlo. Si bien puede ser útil, o a veces necesario, para diagnosticar una situación de gestión, lanzar un debate sobre el cambio, estimular la reflexión y hacer surgir líneas de acción, dista mucho de ser una condición suficiente. Corresponde a la dirección implicarse en la promoción y el liderazgo del cambio.

La convergencia entre los objetivos de la dirección general y los de los responsables de la formación externa debe ser lo suficientemente fuerte como para que todos trabajen juntos en la misma dirección. Pero en ningún caso puede haber una supeditación de la segunda a la primera, para no desacreditar la esencia y la imagen de la formación a los ojos de los participantes. Por lo tanto, hay poco margen de maniobra.

Por último, no hay que tener miedo de dedicar mucho tiempo al diagnóstico inicial antes de empezar el programa de formación y al principio de este, y al diagnóstico periódico durante las diferentes promociones. No hay que olvidar nunca que un director de formación es solo el transmisor de una petición de arriba y que su interpretación de esta petición puede no ser fiable.

7.5.2. Nuestras recomendaciones

- Tener en cuenta que es imposible identificar correctamente el clima de *management* de una empresa. Este nunca es independiente de los ojos de los directores y directivos entrevistados, ni de los del profesor a cargo del programa. Las gafas a través de las que expresan sus sentimientos solo reflejan representaciones subjetivas del objeto estudiado (Husserl, 1985; Varela, 1989).
- Elaborar, en consecuencia, hipótesis sobre el clima de *management* en la empresa, tal y como se ha evaluado, para presentarlas tanto a la dirección general antes del inicio del programa como a los participantes de cada edición. Comprobar su relevancia con regularidad.
- Organizar un breve pero intenso seminario con la alta dirección para informarles de los resultados de la reunión con los directivos entrevistados, las enseñanzas sobre el clima de *management* detectadas durante estas entrevistas, las hipótesis formuladas, la justificación del programa, los objetivos de aprendizaje y las intenciones pedagógicas y, por supuesto, el contenido desarrollado. Lograr el acuerdo de la alta dirección sobre las hipótesis, los principales mensajes que deben compartirse con los directivos y el guion previsto.
- Garantizar el apoyo de la alta dirección tanto en la asistencia obligatoria como en la plena disponibilidad de los participantes durante las sesiones del programa.
- Asegurar a la dirección general que, a medida que el programa avanza, se les enviará regularmente informes sobre la validez de las hipótesis, la adecuación del programa y las posibles modificaciones.
- Realizar diagnósticos periódicos para asegurarse de que los supuestos, los objetivos de aprendizaje y las intenciones pedagógicas siguen siendo pertinentes. Si no es así, actualizarlos y modificar el programa en consecuencia.

7.6. La situación de Gabriela. «Me da miedo el silencio en el aula»

Gabriela, profesora de responsabilidad social de las empresas, formula la siguiente pregunta al comienzo de una de sus sesiones de formación continua: «¿Quién es el propietario de una empresa?». Hay un breve silencio, que incomoda a Gabriela. Así que replantea la pregunta: «¿De quién es el negocio?». Continúa con una serie de preguntas: «¿Quién decide la política de la empresa?, ¿quién tiene el poder?, ¿quién toma las decisiones?, ¿es la empresa propietaria de sí misma?». El silencio se hace más pesado. Después de un cierto tiempo, que a Gabriela le pareció eterno, pregunta a uno de los estudiantes, Jonathan, quien se aventuró a responder: «¿Los accionistas?, ¿los *stakeholders*?». Gabriela le pide entonces a Andrés que sugiera una respuesta: «Andrés, tú siempre tienes una buena respuesta, ¿qué sugieres?, ¿los *stakeholders*?». «¿Los accionistas?», se aventuró a decir Andrés, no muy convencido. Está claro que Gabriela no está satisfecha con estas respuestas; no reacciona a ninguna de ellas. Entonces se hace de nuevo el silencio. Es aún más inquietante. Así que Gabriela dice: «Les voy a demostrar que la empresa es dueña de sí misma». Y comienza una larga demostración para justificar esta profesión de fe.

7.6.1. Nuestros comentarios

El enfoque tecnopedagógico

Hay mucho que decir sobre esta situación, creada por el enunciado de una pregunta de arranque tan vaga y extraña al principio que no despierta el entusiasmo de los estudiantes. Para algunos, la respuesta parece tan obvia que no se atreven a contestar; para ellos, por supuesto, son los accionistas. Otros piensan que hay una verdadera trampa bajo la pregunta y que es mejor no participar por el momento. Otros se preguntan si hay que aclarar la pregunta: ¿A qué tipo de empresa se refiere el profesor? ¿Es una gran empresa que cotiza en bolsa, una empresa familiar, una empresa constituida por un empresario individual, una microempresa, una empresa privada o pública? Por estas pocas razones, no debe sorprendernos que los estudiantes no se decidan a responder. Pero preferimos centrar nuestra atención en cómo Gabriela

manejó el silencio que se produjo después de formular cada una de sus preguntas. Cuando se hace una pregunta y se percibe un silencio por parte del formador, este reacciona de diferentes maneras:

- Reformula la pregunta, a veces varias veces, como hace Gabriela. Al hacerlo, distorsiona el significado de la pregunta original y confunde a los estudiantes, que ya no saben a cuál de las muchas preguntas formuladas deben responder. El silencio se intensifica.
- Responde a la pregunta, lo que finalmente hace Gabriela. Decepcionada por las propuestas de los dos estudiantes, a las que da la impresión de ignorar, presenta su tesis y muestra así su propia respuesta, cortando la recogida de datos. Esta reacción es perjudicial a largo plazo porque los estudiantes tenderán a dejar de esforzarse por proponer respuestas. Pronto se darán cuenta de que, si no dan una respuesta, el profesor les sugerirá una. A partir de entonces, cada pregunta formulada tenderá a generar silencio.
- Llama a un alumno, rompiendo así voluntariamente el silencio. Este es también el caso de la situación de Gabriela. Se dirige a Jonathan para obtener su respuesta. A menudo ocurre que la interpelación no conduce a ningún resultado porque la persona interrogada, tomada por sorpresa, no está en condiciones de responder.
- Busca un aliado y se ofrece a ayudarlo. Esto es lo que hace Gabriela cuando se dirige a Andrés, un «buen» alumno que ha demostrado en sesiones anteriores que está dispuesto a participar positivamente.
- Ayuda a un alumno a responder. Gabriela no tiene este reflejo en esta situación. Podría haberle dicho a un alumno: «A ver, Juan, en una empresa que cotiza en bolsa, ¿quién toma las principales decisiones de *management*: los accionistas, el presidente, el comité de dirección?», ofreciéndole así un espectro de respuestas lo suficientemente amplio como para que pueda elegir una sin riesgo.
- Muestra un sentimiento de decepción. Por ejemplo, podría comentar: «Obviamente, esta pregunta no significa mucho para Uds. Es una pena, porque es fundamental». Implícitamente, pensará que este grupo no es participativo o que es amorfo.

Todas estas reacciones deberían evitarse. En primer lugar, porque los estudiantes necesitan el silencio para pensar y, entonces, para aprender. Cuando solo escuchan, absorben el contenido, pero no lo asimilan ni lo aprenden; no participan y permanecen pasivos en lugar de ser activos. En segundo lugar, porque los estudiantes están casi tan ansiosos como el profesor cuando hay silencio.⁴⁷ Por lo tanto, se crea un espacio de ansiedad entre el formador y los estudiantes; a veces puede ser similar a una lucha de poder. Por último, porque siempre hay un alumno más estresado que sus compañeros que responde: el formador debe tener la paciencia de la espera.

El enfoque psicopedagógico

Gabriela muestra signos de vulnerabilidad, estrés y falta de agilidad. Al hacer una pregunta ambigua, ya que parece tan ingenua como compleja para los estudiantes, debe esperar un largo silencio. Ante un silencio para el que no estaba preparada, Gabriela se muestra vulnerable: a medida que pasa el tiempo, se ve envuelta en sus errores y se encuentra cada vez más desestabilizada. Al no aceptar esta vulnerabilidad, no se cuestiona las razones de los numerosos silencios. Al ser cada vez más ofensiva en su búsqueda de respuestas, se pone cada vez más a la defensiva. Al mismo tiempo, Gabriela es cada vez más víctima del estrés. El silencio es ciertamente agobiante para los estudiantes, pero lo es aún más para Gabriela. Se ve abocada a desestimar negativamente las respuestas de algunos estudiantes y a dejar una sensación de agresividad. Por último, Gabriela muestra una falta de agilidad y reactividad. Sufre la situación más que la gestiona. Persiste en su guion y se convierte en prisionera de él, en lugar de reaccionar adecuadamente cambiando su actitud insistente.

47. Hemos hecho varias veces el siguiente experimento: hemos pedido a varios profesores que planteen una pregunta difícil que exija a los estudiantes pensar y respetar un silencio que les imponemos durante 15 segundos sin que sepan de antemano la duración. Al final de los 15 segundos, preguntamos al profesor y a sus estudiantes por separado sobre su estimación de la duración del silencio. Por término medio, la duración de este silencio es de unos 45 segundos para el profesor (es decir, tres veces más) y 30 segundos para los estudiantes (es decir, dos veces más). Los estudiantes también muestran cierta ansiedad por el silencio.

Ante las dificultades de los estudiantes para responder a su pregunta, podría haberles sugerido que se tomaran un tiempo para pensar o que trabajaran en pequeños grupos para dar una respuesta colectiva. De este modo, una situación estresante para los estudiantes se habría transformado en un espacio mucho más tranquilo para la reflexión y el diálogo entre ellos.

El enfoque sociopedagógico

Faltan datos para un análisis sociopedagógico. Pero esto no nos impide plantear algunas preguntas: ¿cuál es la reputación de Gabriela como profesora dentro de la institución?, ¿se la ve como abierta, inclinada a la participación de los estudiantes, retraída, agresiva, dominante, que no sabe escuchar, etc.? ¿cuál es la aceptación del curso de «responsabilidad social corporativa» por parte de los estudiantes de la institución?, ¿son más bien reacios, exigentes, curiosos, no interesados, etc.? ¿qué tipos de estudiantes hay en esta institución?, ¿son participativos, pasivos, les atraen más los temas cuantitativos, etc.? Por último, ¿qué apoyo presta la institución a este tipo de cursos?, ¿lo considera una prioridad, un curso anexo, una necesidad, una moda pasajera, etc.? Gabriela debería haberse planteado todas estas preguntas al preparar su curso, pero también replanteárselas al interactuar con los estudiantes.

7.6.2. Nuestras recomendaciones

- Probar el ejercicio siguiente: conceder un silencio de 15 segundos –que no es absolutamente nada en términos de tiempo– para pensar en una pregunta interesante y constatar lo largo que parece ese pequeño tiempo.
- Crear siempre un espacio para que los estudiantes que deseen participar lo hagan, formulando preguntas puente como: ¿los demás quieren intervenir?» o «algunos no han expresado su opinión, ¿quieren hacerlo ahora?» Pero evitar interpelar a un estudiante: esto es forzarlo a intervenir cuando tal vez no quiera hacerlo por sus propias razones. Es una actitud escolar que trae malos recuerdos.

- En caso de miedo al silencio, recordar que los estudiantes también están ansiosos por el silencio y los más ansiosos acabarán respondiendo a la pregunta de uno. Si el miedo al silencio del profesor es muy fuerte, he aquí dos consejos:
 - Establecer un tiempo predeterminado para justificar su silencio diciendo: «Esta es la pregunta que me gustaría que respondieran... Les daré un minuto para pensar en ella». Como se ha establecido una norma de tiempo para organizar y legitimar el silencio, el profesor tiende a sentirse más libre. Fijarse en que, al cabo de un minuto, las respuestas surgirán espontáneamente.
 - Pedir a los estudiantes que se reúnan en pequeños grupos de dos, tres o cuatro personas, y hacerles la pregunta de arranque, escribiéndola en la pizarra para facilitar que no se distraigan los estudiantes cuando se haga la pregunta. Después de un tiempo, pedir a los portavoces de los pequeños grupos que propongan su respuesta. La ventaja de esta segunda opción es que rompe el silencio, ya que los diferentes miembros de cada grupo hablan en voz alta dentro del grupo.

Por supuesto, las dos opciones pueden combinarse definiendo un tiempo para trabajar en pequeños grupos, por ejemplo, cinco minutos.

7.7. La situación de Natacha. «Coanimar con otro profesor no es fácil»

«He dado un curso de maestría, hasta ahora en solitario. Pero, frente al nivel muy heterogéneo de los estudiantes, la institución que me invita para dar habitualmente este curso me pidió que, desde ahora en adelante, coanimara el curso con otro profesor, George, al que no conozco personalmente, con el fin de dividir el grupo en dos subgrupos de niveles más homogéneos para la parte de ejercicios y estudio de casos. George y yo nos conocimos a través de internet, elaboramos juntos los objetivos de aprendizaje y perfeccionamos el guion pedagógico del curso, a distancia. Para asegurar adecuadamente nuestra colaboración, planificar la división de los estudiantes en dos subgrupos de niveles diferentes y repartirnos

entre los dos las tareas estrictamente docentes antes del inicio del curso, ambos decidimos reunirnos durante un día para ultimar los detalles de nuestra coanimación. Por desgracia, George tuvo un problema personal y no pudo asistir todo el día; solo tuvimos tres horas para coordinarnos y planificar las transiciones y los relevos entre los dos a lo largo de la semana.

Pero desde este primer encuentro cara a cara, me di cuenta rápidamente de que nuestra coanimación no sería una experiencia agradable. George se puso inmediatamente de mal humor: “Voy a ser sincero contigo. En primer lugar, no me gusta mucho la idea de repartirnos los estudiantes en dos grupos de niveles diferentes. No se alcanza el mismo resultado final en términos de aprendizaje; hay que ir más despacio con el grupo de menor nivel y se pierde mucho tiempo. En segundo lugar, no sé cuál es el nivel general de los estudiantes; quizás, tendremos que rebajar el nivel global de nuestro curso, y eso no me gusta. Además, me temo que el grupo de estudiantes de maestría sea muy heterogéneo en cuanto a niveles de educación y, probablemente, interés: se pueden encontrar problemas en la parte teórica con los que quieren que aceleremos y los otros que se quedan atrás. Por último, no estoy acostumbrado a ser coanimador. Me gusta tener el dominio de mi curso y todo bajo control. Seguro que nos pisaremos y nos estorbaremos mutuamente. Así que: cada uno se encargue de su parte. Lo más fácil es que no intervengas en absoluto durante mis presentaciones y que yo haga lo mismo contigo. No perdamos tiempo, repartámonos los temas; veremos después qué pasa”. Le dije que era consciente de las dificultades que tendríamos que afrontar, pero que era un reto y que teníamos que asumirlo. Dividimos los temas en partes iguales lo más rápido posible. Sorteamos la repartición de los grupos de nivel; él tuvo felizmente el de nivel más alto. No se programó ninguna coanimación simultánea. Por la noche, antes de ir a dormir, no quería generalizar nada tras esa rápida conversación entre nosotros dos, pero ya me parecía demasiado rígida la actitud de George».

7.7.1. Nuestros comentarios

El enfoque tecnopedagógico: las reglas del juego de la coanimación

Natacha debería haber exigido a su colega que aceptara trabajar con ella en las normas comunes que deben respetarse en una coanima-

ción. Ante una rivalidad con la que George pudiera jugar a su favor, solo la aclaración de las reglas del juego entre los dos coanimadores y con respecto a los estudiantes puede evitar o aliviar las tensiones entre los dos profesores.

Antes del seminario, los dos coanimadores tienen que elegir entre la coanimación **simultánea** (ambos coaniman, permanentemente o a menudo, juntos) y la **coanimación alterna** (ambos coanimadores han dividido cuidadosamente su tiempo y coaniman alternativamente sin ninguna coanimación simultánea). En esta situación, George impone la opción que le conviene: la de la coanimación alterna. En segundo lugar, sea cual sea la opción elegida, los coanimadores deben acordar, antes del curso, las principales reglas de juego que se van a respetar. Estas normas se refieren en primer lugar a la preparación del curso y a su ejecución.

Al preparar el curso, es necesario definir conjuntamente la finalidad del curso, las intenciones pedagógicas, los objetivos de aprendizaje, el guion pedagógico con los respectivos tiempos de intervención, las modalidades de evaluación de los estudiantes y la distribución de tareas. Por lo tanto, es importante evitar cualquier mimetismo entre los dos profesores y diferenciar al máximo sus funciones y competencias. Por último, es esencial que las reglas del juego sean lo más explícitas posible en cuanto al respeto mutuo frente a los estudiantes. La diferenciación de las funciones y competencias de los dos coanimadores debe presentarse a los estudiantes al principio del curso para evitar cualquier ambigüedad en sus mentes y justificar las razones de esta coanimación.

A continuación, los dos coanimadores deberán acordar las reglas del juego que se respetarán durante el curso para la parte de las presentaciones:

- Evitar el espectáculo individual que eclipsa al otro.
- Evitar el espectáculo del dúo, que seduce más que hace aprender.
- Respetar al otro coanimador en su tiempo de intervención, puntos de vista y enfoque pedagógico.
- Presentar siempre un punto de vista diferente al del otro coanimador con tacto y cuidado.

- Imponer una gestión estricta del tiempo para no invadir el tiempo del otro coanimador.
- Reforzarse mutuamente en los momentos de dificultad.
- Solo interferir en la intervención del otro coanimador a petición suya o con su acuerdo.

Está claro que Natacha se pone en peligro al no pedirle a George –al que no conoce– que establezcan juntos lo mejor posible las reglas del juego de la coanimación antes de que comience el curso. Es probable que la coanimación conjunta entre dos personas se convierta en una suma de dos animaciones paralelas inconexas. Pase lo que pase, es casi seguro que Natacha salga perdiendo, pues George va a intentar imponerse en detrimento de ella y sin su conocimiento.

El enfoque psicopedagógico; un grupo heterogéneo de estudiantes

Como profesora experimentada con más de veinte años de experiencia docente, Natacha siempre ha disfrutado trabajando con grupos de estudiantes con perfiles diferentes. Es consciente de que un grupo heterogéneo requiere una mayor preparación de sus clases. Natacha ya ha vivido situaciones complicadas en el aula entre estudiantes de niveles diferentes, pero se siente cómoda para afrontarlas y dar respuestas pertinentes. Practica con facilidad la escucha activa y formula preguntas a los estudiantes para que tomen conciencia de su propia responsabilidad en las situaciones de conflicto entre unos y otros y sean capaces de identificar respuestas adecuadas para resolverlas.

Según las señales enviadas durante su primer encuentro, George no parece dispuesto a adaptarse a unas circunstancias que considera *a priori* perjudiciales para él: por un lado, dos subgrupos con niveles de conocimiento muy diferentes; por otro lado, una coanimación para las presentaciones teóricas con una colega que tiene grandes ventajas sobre él: experiencia, reputación, benevolencia y adaptabilidad. Frente a la legitimidad de su colega, que lleva varios años impartiendo el curso y que ha sabido ganarse el reconocimiento y el respeto de los estudiantes, es probable que imponga la suya, no a través de una capacidad de apertura y flexibilidad, sino, por el contrario, mediante

un rigor, un distanciamiento y un autocontrol que los estudiantes de mayor nivel deberían apreciar. Así, se diferenciará de Natacha destacando sus propias cualidades. Natacha hará hincapié constantemente en las diferencias de nivel de conocimientos y experiencia como factores de enriquecimiento mutuo entre los estudiantes y el aprendizaje interactivo. Es probable que George se esfuerce muy poco en tomar en cuenta estas diferencias, que lo perturban porque será alabado como riguroso y aprehendido como rígido, incluso psico-rígido, por los mejores. Dependerá, por lo tanto, de la subpoblación de estudiantes que imponga sus criterios para evaluar a los dos coanimadores.

El éxito de Natasha dependerá en gran medida de la influencia que los estudiantes de mayor nivel puedan ejercer sobre sus colegas. Si logran convencer a sus compañeros de menor nivel del alto valor de la enseñanza de George, la legitimidad inicial de Natasha puede verse muy afectada. Además, las evaluaciones finales de ambos profesores por parte de los estudiantes pueden deparar sorpresas. Natacha puede considerar que se encuentra *a priori* en un terreno conquistado en vista de su experiencia anterior; sin embargo, podría perder el control de una parte del grupo, o incluso de todo el grupo, verse perturbada por una incertidumbre a la que no ha estado acostumbrada en años anteriores, sentirse muy estresada por el hecho de que ya no controla tanto la situación, sentirse vulnerable ante un profesor que puede resultar más astuto que ella, entrar en conflictos con algunos estudiantes y perder su agilidad habitual ante dichos conflictos. En resumen, puede perder la confianza en sí misma que ha mostrado hasta ahora.

El enfoque sociopedagógico: la elección de un curso coanimado por dos profesores que no se conocen

La elección de la institución anfitriona es sorprendente. Podría haber pedido a Natacha que impartiera sola el curso. También podría haberle pedido que impartiera el mismo curso dos veces en dos semanas sucesivas, a dos grupos más pequeños de diferente nivel. También podría haber pedido a Natacha que seleccionara a uno de sus colegas con el que está acostumbrada a trabajar como coanimador. Es posible que la institución anfitriona no pueda permitirse dividir el grupo

de estudiantes en dos y organizar el curso en dos semanas sucesivas. Tampoco está clara la elección de George como coanimador junto a Natacha. ¿Por qué no pedirle a Natacha que sugiera, o incluso proponga, la opción que más le convenga? Tal vez la institución anfitriona no desee confiar exclusivamente en Natacha para impartir el curso, bien porque los estudiantes no están del todo satisfechos con su forma de impartir el curso, bien porque desean entablar una nueva relación con otra institución, en este caso la de George, o porque George está más en consonancia con su nueva orientación académica.

Por último, ¿quién es el responsable de esta elección dentro de la institución de acogida: su director, su consejo académico, la dirección internacional, el director del programa?

7.7.2. Nuestras recomendaciones

- Aclarar siempre las reglas del juego de la coanimación antes de que comience un curso. Hacerlo en el transcurso de un seminario en respuesta a incidentes suele ser demasiado tarde y doloroso.
- Comunicar estas reglas del juego a los estudiantes al principio del curso y respetarlas a conciencia a lo largo del tiempo. Revisar periódicamente con el coanimador el cumplimiento de cada uno y la relevancia de la coanimación.
- No hay recomendaciones prescriptivas sobre las relaciones humanas, pero se sugiere que cada profesor desarrolle su etnorrelativismo.⁴⁸ La capacidad de acoger positivamente las diferencias de nivel permite crear un entorno de apertura y de aceptación en el aula.
- Averiguar todo lo posible sobre los diferentes actores de la institución invitante para conocer las razones de su elección de la coanimación. No es seguro que Natacha obtenga las verdaderas

48. El etnocentrismo considera la propia cultura como superior a las demás. El etnorrelativismo define la aceptación de otras culturas como de igual (y relativo) valor que la propia cultura de origen. Milton Bennet (1993) ha teorizado seis etapas de desarrollo de la sensibilidad intercultural: tres etapas de etnocentrismo (negación, defensa, minimización) y tres etapas de etnorrelativismo (aceptación, adaptación, integración).

respuestas a esta elección, pero tampoco puede quedarse ingenuamente a la expectativa.

A través de su fuerte interacción en las siete situaciones pedagógicas presentadas en este capítulo, las tres perspectivas (tecnopedagógica, psicopedagógica y sociopedagógica) ponen de manifiesto la gran complejidad de los procesos de aprendizaje-enseñanza. Esta observación invita a los profesores a reforzar fuertemente su inteligencia situacional en la pedagogía para, en primer lugar, imaginar, prever y comprender lo mejor posible lo que ocurre en el aula, pero también para aumentar su agilidad ante todos los peligros que pueden surgir en cualquier momento.

Hasta ahora, hemos analizado principalmente situaciones de enseñanza presencial. Sin embargo, a la vista del fuerte desarrollo de la enseñanza a distancia en los últimos años, debemos analizar los puntos fuertes y débiles de la enseñanza en línea. Este será el tema del capítulo 8.

8. LA INTELIGENCIA SITUACIONAL EN LÍNEA

Este capítulo se centra en el aprendizaje a distancia y en los retos que plantea para la inteligencia situacional cuando los estudiantes o participantes no están en un aula. Desde hace varios años proliferan los cursos en línea impartidos a distancia en los planes de estudio de las escuelas y facultades de ciencias sociales, en particular en las escuelas de negocios. Esto es coherente con el desarrollo de plataformas informáticas y herramientas digitales, que están teniendo un impacto significativo en la educación superior. También es coherente con las necesidades de los ejecutivos que trabajan lejos de las escuelas de negocios (por ejemplo, a nivel internacional; por tanto, siempre en movimiento) y que desean estudiar un MBA o EMBA o seguir un programa de educación continua a distancia sin dejar de trabajar. Por último, la crisis sanitaria de la covid-19 ha obligado a los profesores de todo el mundo a adaptar rápidamente su pedagogía a los formatos de aprendizaje en línea para garantizar la continuidad de la enseñanza debido al cierre forzoso de sus instituciones.

En este capítulo, nos gustaría abordar algunas de las cuestiones pedagógicas que nos han surgido al impartir cursos a distancia. Esperamos que muchos profesores se reconozcan en estos cuestionamientos. Muchas instituciones de educación superior se han visto obligadas a transformar el 100 % de sus cursos en línea de la noche a la mañana debido a la crisis de la pandemia de covid-19. Como resultado, muchos cursos desarrollados para su impartición presencial se han

trasladado a plataformas en línea sin ninguna adaptación al nuevo formato. Aunque tenemos diez años de experiencia en educación en línea, nos hemos enfrentado a nuevos retos y oportunidades de los que no éramos conscientes. En este capítulo ofrecemos una reflexión sobre nuestra curva de aprendizaje en relación con la enseñanza a distancia, basada en nuestras experiencias pasadas y más recientes. En particular, destacaremos la importancia de la inteligencia situacional en los cursos a distancia en comparación con los cursos presenciales.

Este capítulo se divide en cuatro subsecciones. En la primera, ofrecemos una tipología de cursos en línea. La segunda presenta los retos de la enseñanza de un curso en línea, centrándose en particular en las principales similitudes y diferencias entre un curso presencial tradicional y un curso en línea. La tercera propone cinco situaciones para identificar las expectativas específicas de los estudiantes que toman un curso en línea y las consecuencias de no cumplir con estas expectativas. La cuarta sugiere respuestas específicas para el éxito de un curso en línea.

8.1. Una tipología de cursos en línea

Los cursos en línea son una parte cada vez más importante de la oferta de tecnologías y plataformas que facilitan el aprendizaje ATAWAD (*anytime, anywhere, and via any device*), es decir, el aprendizaje que puede tener lugar en cualquier momento, en cualquier lugar y con cualquier dispositivo tecnológico. Una forma de clasificar los cursos en línea es distinguir entre los formatos síncronos y asíncronos. Los cursos en línea asíncronos no tienen lugar en tiempo real; los estudiantes tienen acceso al material, por el que navegan a su propio ritmo, aunque hay un límite de tiempo para completar las tareas y asignaciones. Los cursos asíncronos de aprendizaje a distancia suelen ofrecer a los estudiantes foros de debate en línea que permiten a los estudiantes interactuar. El profesor puede ser muy activo en estos foros de debate, pero no siempre es así. Los MOOC (*massive open online courses*) son normalmente cursos asíncronos.

En comparación, los cursos en línea síncronos tienen lugar en tiempo real y ponen a los estudiantes y al profesor en presencia virtual simultánea para una presentación, un debate o un trabajo en equipo. La interacción se produce a través de un chat de texto, de un vídeo o un audio. Las tecnologías de interacción en línea permiten el desarrollo de encuestas en tiempo real, el trabajo en subgrupos y el uso compartido de la pantalla que ayudan a reproducir la dinámica de un aula.

Muchas instituciones de educación superior ofrecen un aprendizaje a distancia «mixto» en el que se combinan elementos de los formatos síncrono y asíncrono. Por ejemplo, los estudiantes deben seguir un módulo en línea de forma individual durante una semana, precedido o seguido de un seminario web en grupo de interacción en tiempo real entre el profesor y los estudiantes. Nos referiremos a ellos como cursos mixtos. Por último, un curso «híbrido» es un formato sincrónico en el que el profesor da una clase en el aula a unos pocos estudiantes que están físicamente presentes, mientras que otros estudiantes siguen la clase simultáneamente en línea. Un ejemplo de curso híbrido es un seminario que tiene lugar físicamente en un campus y que es seguido por estudiantes de otros campus a través de videoconferencia. Dado que los formatos de aprendizaje electrónico síncrono y asíncrono ofrecen retos y oportunidades, a veces compartidos y a veces específicos, los procesos de aprendizaje-enseñanza se ven afectados. Esta dificultad se abordará en la siguiente sección.

8.2. Los retos de impartir un curso en línea

Para ilustrar nuestras observaciones, nos basamos en el modelo de formación según el cual el estudiante se integra en un marco con tres dimensiones (tecnopedagógica, psicopedagógica y sociopedagógica). Como se describe en el capítulo 2, estas dimensiones deben tenerse en cuenta para la correcta conducción de un proceso de aprendizaje-enseñanza y para el desarrollo de la inteligencia de las situaciones pedagógicas generadas por este proceso en las tres dimensiones. En

el contexto de un curso en línea, las tres dimensiones también están presentes, pero transformadas debido al dispositivo tecnológico utilizado.

8.2.1. La visión tecnopedagógica

Como en el caso de los cursos presenciales, la enseñanza a distancia obliga al profesor a considerar la enseñanza no solo como una transferencia de conocimientos, sino como la concepción y la experimentación de situaciones de aprendizaje. En consecuencia, el tríptico profesor-estudiante-contenido se reequilibra a favor de los estudiantes. En educación a distancia, al ser fijado de antemano el contenido, tiene menos lugar en el tríptico profesor-estudiante-contenido que en las clases presenciales, ya que el guion de enseñanza no se puede modificar en función de las circunstancias. Y la personalidad del profesor se enfatiza menos.

Un curso de *e-learning* debe responder al proceso de aprendizaje-enseñanza en cuatro pasos (descrito en el capítulo 2): definición del propósito, estructuración de un guion de enseñanza, ejecución del guion y evaluación del aprendizaje. La definición precisa de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo riguroso de un guion son pasos fundamentales en el diseño de un curso en línea. La preparación se vuelve esencial porque, en línea, es difícil –si no imposible– modificar un guion predeterminado. Además, en un entorno en línea, todos los actores son aún menos tolerantes a la incertidumbre que en un entorno presencial, por lo que una descripción muy precisa del guion resulta tranquilizadora tanto para el profesor como para los estudiantes. Es imprescindible que no haya ambigüedad en la estructura del curso. Cada parte del curso debe encajar en un guion rigurosamente construido que se comunica a los estudiantes. Cada dispositivo didáctico debe ir precedido de una breve introducción que lo sitúe en el contexto más amplio del curso y lo sitúe tanto en relación con los que le preceden como con los que le siguen en la realización del guion.

Hay tres dificultades que pueden perturbar la parte instrumental del guion y hay que tenerlas en cuenta: la calidad de la conexión a

internet de profesores y estudiantes, la calidad de los materiales informáticos de profesores y estudiantes, y el dominio de las herramientas digitales por parte de ambos. Mientras el profesor puede mejorar la calidad de sus materiales y el dominio de las herramientas, la conexión a internet es un factor permanente de incertidumbre y estrés. Además, la calidad de los recursos informáticos de los estudiantes también está fuera del control del profesor, ya que debe ser consciente de que los estudiantes pueden seguir el curso en dispositivos tecnológicos muy diferentes, como ordenadores de sobremesa, portátiles, tabletas y teléfonos móviles.

En la fase de implementación del guion, aparece una importante diferencia entre los cursos en línea asíncronos y síncronos. Los cursos asíncronos pueden tener lugar sin la interacción con y entre los estudiantes; los cursos sincrónicos se basan en las interacciones de todos los actores implicados. Esto significa que la dimensión psicopedagógica es más importante en los segundos que en los primeros. Como las sesiones en línea suelen ser más cortas que en el aula, la tendencia a centrarse en el contenido puede ser perjudicial, pues deja poco espacio para la interacción entre el profesor y los estudiantes, y entre los propios estudiantes. Tiende a reducir el tiempo de silencio que es absolutamente necesario para el aprendizaje. El hecho de que los estudiantes escuchen y absorban contenidos no significa que los aprendan.

En comparación con la formación presencial, el *e-learning* debe ser mucho más variado y divertido. Es esencial alternar los formatos de enseñanza (vídeos, lecturas, foros de debate, ejercicios, tareas) porque los estudiantes tienen una capacidad de atención más corta y necesitan ser estimulados constantemente. Los cursos en línea también tienen ventajas sobre los cursos presenciales. Cuando el aula es un salón de actos con mobiliario fijo o cuando no hay salas de subcomisión, el trabajo en subgrupos es casi imposible de organizar. Mientras que con las plataformas que están bien diseñadas para un proceso de aprendizaje-enseñanza (por ejemplo, Zoom), la funcionalidad de «dividir en grupos» permite al profesor implementar el trabajo en subgrupos periódicamente, incluso en grupos grandes. Otra ventaja que ofrecen

las plataformas en línea es la posibilidad de ayudar a los estudiantes a ir más allá en su búsqueda de información, ya que es fácil integrar hipervínculos que los lleven a contenidos más elaborados.

Además, en cuanto a los métodos de enseñanza (véase el capítulo 2, propuesta 10), es difícil utilizar métodos de enseñanza inductivos. En efecto, la principal característica del método inductivo es el descubrimiento de un concepto o teoría por parte de los estudiantes a partir de la experiencia y la experimentación hasta un nivel superior de abstracción en una construcción acompañada. Por tanto, este método inductivo implica incertidumbre durante el proceso de aprendizaje. De hecho, en el aula, los métodos inductivos están acompañados por el profesor y la incertidumbre que surge durante el proceso de pasar de lo concreto a lo abstracto se compensa con la presencia del profesor en su papel de observador y entrenador. Sin embargo, en una situación de *e-learning*, ofrecer un experimento cuando no puede ser guiado y observado por el profesor y cuando genera incertidumbre puede ser desestabilizador para los estudiantes. Por lo tanto, es aconsejable una combinación adecuada de métodos inductivos y deductivos.

Por último, otra ventaja significativa de las plataformas de *e-learning* es que ofrecen la posibilidad de organizar evaluaciones periódicas o formativas, tan importantes para el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

8.2.2. La visión sociopedagógica

Desde un punto de vista sociopedagógico, siempre es posible conocer al público, su entorno socioeconómico, cultural e institucional, pero solo a partir de datos secundarios (especialmente datos documentales), y no mediante un acceso directo. En el caso de los MOOC, esto es una tarea casi imposible: el número de participantes puede llegar a ser de miles y sus perfiles suelen ser aún más heterogéneos que en la formación tradicional. Las motivaciones y expectativas de los estudiantes también pueden recogerse, pero a través de una pregunta ad hoc en el momento de la inscripción en el curso o mediante una

encuesta en línea durante el curso. Desgraciadamente, un curso asíncrono en el que todo el guion pedagógico y los materiales didácticos ya están producidos (vídeos, ejercicios, lecturas) no puede adaptarse si los estudiantes tienen un perfil de entrada atípico o unas expectativas imprevistas.

Como resultado, muchos cursos en línea se diseñan con una audiencia imaginada que se inspira en la que el profesor puede haber tenido en sus cursos presenciales. Sin embargo, las dos audiencias no son necesariamente similares porque los cursos en línea pueden atraer a estudiantes que antes no podían asistir a los cursos tradicionales.

A pesar de estas limitaciones, las dos dimensiones sociopedagógica y tecnopedagógica son muy importantes, ya que pueden compensar parcialmente la ausencia de la dimensión psicopedagógica, que es la que más se altera en un curso online. De hecho, esta dimensión, que se centra en el profesor y los estudiantes como individuos, y en las interacciones entre el profesor y los estudiantes y los estudiantes entre sí, es más difícil de identificar y aplicar debido al sesgo de la pantalla.

8.2.3 La visión psicopedagógica

A lo largo de un curso a distancia, el profesor debe prestar especial atención al enfoque psicopedagógico. Mantener la atención y la motivación es uno de los obstáculos más difíciles a los que se enfrentan los estudiantes cuando siguen un curso en línea (Bawa 2016). Por consiguiente, el profesor también debe demostrar que está motivado y presente durante toda la sesión: siendo muy activo en los foros de debate, alentando regularmente a los estudiantes y dándoles retroalimentación rápidamente, ayudando constantemente a los estudiantes a sentirse reconocidos.

En relación con la dimensión psicopedagógica, hemos identificado varios escollos en la enseñanza en línea en comparación con un curso presencial. Esta dimensión se refiere sucesivamente al comportamiento del profesor, al comportamiento de los estudiantes, a las interacciones entre el profesor y los estudiantes y a las interrelaciones entre los estudiantes.

En cuanto al comportamiento de los profesores, la preocupación por el aprendizaje se impone tanto a la focalización sobre la enseñanza que el carisma del profesor no le permite compensar y suplir la falta de preparación pedagógica. Además, en las clases sincrónicas, la atención del profesor se ve constantemente exigida. El profesor tiene que estar constantemente atento al chat, a las preguntas y respuestas y a todas las demás señales que puedan ofrecer las plataformas, como levantar la mano, solicitar una pausa para el café, pedir acelerar o ralentizar la exposición, etc. Esto requiere una gran agilidad y reactividad por parte del profesor para tener en cuenta y responder a todas estas señales. También puede llevar al agotamiento de los profesores. Según algunos profesores, una hora de enseñanza sincrónica en línea equivale a tres horas de enseñanza presencial en términos de carga mental.

En cuanto al comportamiento de los estudiantes, la posición individual de cada uno de ellos parece ser más compleja que en el aula. Se basa, entre otras cosas, en tres paradojas: «quiero permanecer en el anonimato, pero al mismo tiempo quiero poder existir»; «quiero participar, pero en cuanto se me da la oportunidad no participo»; «quiero ser actor y autor, pero a menudo me comporto como un consumidor». Estas tres paradojas también se manifiestan en el aula. Por ejemplo: los estudiantes tienden a menudo a situarse en la parte de atrás, lo más lejos posible del profesor. En muchas culturas hay poca participación proactiva y voluntaria de los estudiantes; es común encontrar que los estudiantes se sitúan en una relación exigente de cliente-proveedor. Pero en un curso en línea, estas paradojas se exacerban. Es probable que esto sea una consecuencia de la mediación de las pantallas y de la existencia de una fuerte distancia física.

Al no haber presencia física conjunta, la relación entre el profesor y los estudiantes es más compleja de identificar. En un curso presencial se puede establecer un vínculo emocional. En un curso en línea, solo se puede construir a través de plataformas informáticas, aplicaciones digitales, pantallas... No está ausente, pero es más difícil de establecer (Walther 1995). Este efecto es aún más fuerte en un curso en línea asíncrono, donde los estudiantes y el instructor nunca están «juntos» en tiempo real.

Se pueden dar cuatro razones para explicar la dificultad de crear confianza:

- La falta de comunicación contextual y dificultad para detectar señales débiles. En el entorno en línea, es laborioso recoger información contextual de los estudiantes, ya sea como individuos o como grupos o subgrupos. Es difícil saber cómo se relacionan los estudiantes con el tema del curso (conocimientos previos, motivación por el tema, expectativas, etc.) y cómo se relacionan los estudiantes entre sí (¿se conocen o no? ¿existen connivencias o conflictos latentes?, etc.). Todas las señales débiles que pueden recogerse en una situación cara a cara están ausentes en una situación de aprendizaje a distancia.
- La falta de comunicación no verbal. Un entorno cara a cara permite al profesor ver a los estudiantes y a los estudiantes ver al profesor. Como dice el adagio sistémico de la Escuela de Palo Alto, no se puede no comunicar; por lo que el lenguaje no verbal que se observa en los estudiantes permite saber si el vínculo con el profesor es positivo o no, si el grupo está cohesionado o en tensión, si los estudiantes siguen el curso y lo entienden o tienen dificultades, etc. Toda esta información tácita que alimenta y estimula la inteligencia situacional está ausente en un dispositivo en línea (por ejemplo, cuando los estudiantes apagan sus cámaras).
- La posible ausencia de comunicación informal y de espacios para el humor. En un curso presencial, hay espacios para la comunicación informal, como la respuesta a preguntas que no están relacionadas con el contenido del curso, o momentos de humor o bromas en la interacción con los estudiantes. Estos momentos de vinculación emocional están totalmente ausentes en los cursos asíncronos, y son difíciles de predecir y respetar en los cursos síncronos.
- La inexistencia de momentos fuera de la clase juntos. En los cursos presenciales hay descansos, nos cruzamos en los pasillos, nos encontramos en la máquina de café o en la cantina... Son oportunidades de saludarse, de interactuar entre los estudiantes y el profesor, que faltan en un curso en línea.

Por otra parte, el seguimiento de la preparación de los estudiantes en los cursos mixtos sigue siendo problemático. Dada la reducida duración de los momentos interactivos en los cursos en línea, los formatos mixtos requieren que los estudiantes presten una gran atención individual a los módulos asíncronos para facilitar el aprendizaje colectivo e interactivo en los módulos síncronos. Esto se debe a que ya no hay tiempo suficiente para que el profesor supla la posible falta de preparación de los estudiantes, como ocurre en los cursos presenciales más largos. Ello significa que el rigor exigido en el diseño de un guion pedagógico puede convertirse en rigidez: afecta entonces a la posible flexibilidad que el profesor suele tener en el aula.

Por último, los estudiantes tienen dificultades para establecer vínculos de interacción entre ellos. Mientras que en un curso presencial se movilizan con bastante facilidad con métodos activos y participativos, no lo hacen tanto en un curso en línea, aunque sigue siendo posible. En los cursos asíncronos, la interacción de los estudiantes se produce en foros de discusión de grupo. Sin embargo, es difícil construir debates reales porque los estudiantes siguen el curso a su propio ritmo. El resultado suele ser un foro que se parece más a una página de Facebook: los estudiantes vienen y publican sus opiniones o estados de ánimo sin que haya una verdadera interacción entre ellos. En el caso de un curso en línea síncrono, las interacciones entre los estudiantes se producen con mayor facilidad, pero suelen ser de corta duración debido a la brusca disminución de la atención de los participantes; entonces es difícil planificar largos periodos de interacción.

Es cierto que las tecnologías de la comunicación y las aplicaciones digitales ofrecen cada vez más opciones para compensar estas diversas carencias o alteraciones (plataformas técnicas interactivas, aulas de trabajo interactivas, pruebas o encuestas en línea en tiempo real, opciones de participación en tiempo real, incluso la posibilidad de juegos de rol a distancia). Sin embargo, todas las deficiencias mencionadas siguen siendo retos reales que debe tener en cuenta el formador para estimular y ejercitar la inteligencia situacional en un curso online.

Los profesores sensibles al aprendizaje adoptarán fácilmente los formatos en línea porque ofrecen muchas oportunidades. Por eso se

adaptaron rápidamente a estos formatos cuando tuvieron que hacerlo por la crisis de la covid-19. Pero al mismo tiempo, los estudiantes han sido menos entusiastas. ¿Por qué? Podemos suponer estas razones:

- El aprendizaje a distancia requiere más esfuerzo y responsabilidad por parte de los estudiantes. Esperamos que se adapten al formato en línea para que entren de lleno en el juego.
- Además, desde el capítulo 2 partimos de la base de que la socialización y la interacción entre los estudiantes favorece el aprendizaje. Mientras que los intercambios entre estudiantes se producen con bastante facilidad, incluso cuando no son iniciados y organizados por el profesor en el aula, es más difícil dar vida a la socialización y la interacción en un curso en línea. Los estudiantes tienden a quedarse solos en sus habitaciones frente a sus ordenadores.
- Los estudiantes, muy acostumbrados a intercambiar con sus profesores y compañeros en la formación presencial, lamentan no encontrar la misma dinámica en los cursos online. Por lo tanto, les resulta difícil motivarse. Y por ello los profesores a cargo de un curso a distancia deben redoblar sus esfuerzos para recrear los vínculos sociales entre ellos y los estudiantes, pero también entre los estudiantes.

8.3. Situaciones difíciles de *e-learning*

8.3.1. La situación de Connie. «Mis estudiantes se quejan de que no interactúan lo suficiente entre ellos»

Connie se ha preparado para impartir un curso que forma parte de un programa de máster en línea. Alrededor de 30 estudiantes siguen su curso al mismo tiempo, pero cada uno lo hace a su propio ritmo durante un periodo de tiempo determinado (es decir, el acceso al curso está limitado en el tiempo entre dos fechas de inicio y final). El curso de Connie consiste en conferencias pregrabadas, lecturas, ejercicios y tareas, foros de discusión, pruebas y exámenes. Todas las interacciones entre el profesor y los estudiantes, así como entre los estudiantes tienen

lugar en línea. Para mejorar el aprendizaje y relacionar el contenido del curso con acontecimientos de la vida real, Connie diseña y organiza dos seminarios web actualizados cada vez que se imparte el curso. La asistencia a los seminarios web no es obligatoria, pero muchos estudiantes acostumbran a participar para hacer preguntas directamente al profesor e interactuar con él. En los comentarios que se dan al director del curso una vez finalizado este, los estudiantes de Connie se quejan de que no tienen suficiente interacción entre ellos porque no les resulta fácil ni motivador seguir el curso online de forma individual. En una conversación con Connie, el director del curso le pide que utilice nuevos dispositivos pedagógicos para mejorar la interacción de los estudiantes en la impartición de su próximo curso. Connie sigue desconcertada por las recriminaciones de los estudiantes. Cada curso cuenta con varios foros de debate en los que se plantea una pregunta a los estudiantes y se espera que respondan e intercambien sus respuestas con los demás para compartir sus experiencias y puntos de vista. Sin embargo, aunque la mayoría de los estudiantes publican sus propias respuestas a la pregunta, apenas intercambian y reaccionan entre sí. Connie señala que las interacciones se producen de forma natural en los seminarios web síncronos, pero son inexistentes en los asíncronos. No entiende por qué es así y no ve qué puede hacer al respecto.

Nuestros comentarios

Para abordar el dilema al que se enfrenta Connie (los estudiantes quieren más interacción entre ellos, pero son reacios a participar cuando ella se lo pide), primero tenemos que entender lo que los estudiantes esperan realmente de sus estudios. El programa integral en línea se ha desarrollado con la intención de ayudar a los estudiantes a prepararse para la profesión de directivo. Además, el itinerario de estudio se ha diseñado como un proceso individual de aprendizaje-enseñanza, donde los estudiantes no comparten ningún objetivo común y no tienen nada común en juego. Sin embargo, cuando asisten a un curso, los estudiantes se dan cuenta de que hay otros miembros en su grupo al escuchar sus reacciones en los foros de debate. Sienten la necesidad de socializar con otros estudiantes; esta necesidad puede ser intelectual (buscar estudiantes afines), emocional (sentirse parte de un grupo) o instrumental (establecer una red con fines profesionales a futuro). En

el momento en que los estudiantes se dan cuenta de que hay un grupo del que son miembros, sienten la necesidad de posicionarse en relación con los demás, identificándose con unos pocos para tranquilizarse y diferenciándose de los demás para destacar. Además, los estudiantes que se han colocado en una posición de aprendizaje individual empiezan a darse cuenta de que pueden aprender y crecer a través y con el grupo.

En relación con estas tres necesidades (socialización, afiliación y posicionamiento individual como miembro activo del grupo), podemos concluir que los foros de debate no satisfacen a los estudiantes. La forma en que están contruidos estos foros de debate en la plataforma de aprendizaje les ayuda a identificar un conjunto de respuestas a la pregunta formulada, pero no les lleva a debates reales basados en interacciones directas. Además, como Connie no interviene en los foros de debate, la discusión entre los estudiantes no está dirigida por el profesor. Sin su dirección, las discusiones se convierten rápidamente en chats y no están orientadas al aprendizaje en absoluto.

Entonces, ¿cómo satisfacer las tres necesidades de los estudiantes en el contexto de los cursos en línea? El curso de Connie tiene una gran parte asincrónica y dos seminarios web sincrónicos. Como la parte asíncrona es difícil de cambiar porque es común a todos los estudiantes y a los otros profesores del curso, es más fácil encontrar una respuesta adecuada en la forma en que Connie diseña sus dos seminarios web. En la actualidad, los seminarios web de Connie se construyen en torno a la transmisión de contenido y las interacciones entre el profesor y los estudiantes. Por lo tanto, cree que sería posible incluir en el guion del curso momentos en los que los estudiantes deban colaborar entre sí, por ejemplo, en un debate moderado por ella o a través de un trabajo en subgrupos para animarlos a confrontar sus puntos de vista.

Es probable que con dos seminarios web de una hora cada uno, haya pocas oportunidades de desarrollar la socialización, la afiliación y el posicionamiento individual de los estudiantes. Sin embargo, como el curso forma parte de un programa, su dirección académica puede encargarse de organizar momentos durante el curso en los que

los estudiantes puedan formar grupos y reforzar así su necesidad de pertenencia. Este caso muestra claramente cómo se entrelazan los tres enfoques (tecnopedagógico, psicopedagógico y sociopedagógico) de un proceso de aprendizaje-enseñanza.

Nuestras recomendaciones

- Al preparar los cursos sincrónicos, los profesores no solo deben estructurar su curso para satisfacer sus necesidades funcionales, como que los estudiantes aprendan contenidos, sino también tener en cuenta las necesidades sociales de los estudiantes dentro de su grupo, para que puedan aprender juntos.
- Lo ideal es que los cursos asíncronos se complementen con partes síncronas en las que los estudiantes puedan trabajar juntos en tiempo real (debate en grupo dirigido por el profesor o trabajo en subgrupos), de modo que puedan satisfacerse sus necesidades de socialización, afiliación y posicionamiento individual en relación con sus compañeros.
- Idealmente, los foros de discusión tienen un mayor impacto en la participación de los estudiantes cuando el profesor interviene en la discusión.

8.3.2. La situación de Adrián. «Mis estudiantes requieren una atención constante que yo no puedo darles»

Adrián recibe el siguiente correo electrónico de uno de sus estudiantes: «Señor, ya le he enviado dos correos electrónicos a los que no ha contestado hasta ahora. Tengo la impresión de que no le importan las dificultades que tengo en su curso en línea. Como no me ve cara a cara, no existo para usted. Tengo necesidades de comprensión y retroalimentación que usted ignora. Esto no es aceptable, teniendo en cuenta el precio que pago por hacer su curso. Si sigue escondiéndose en la negación, me verá obligado a quejarme a la dirección. Joris».

Adrián se queda atónito ante la dureza y la amenaza del correo electrónico. En su opinión, en este curso se ha puesto a disposición de sus estudiantes, y hace mucho más que en sus clases presenciales. «Tengo más de cien estudiantes en este

curso –se dice Adrián– y si cada estudiante me envía un solo correo electrónico a la semana, rápidamente se vuelve inmanejable, junto a todas las demás tareas profesionales que tengo que hacer».

Nuestros comentarios

El malestar de Joris puede explicarse por diferentes sentimientos:

- Una relación con el profesor percibida como demasiado impersonal: los estudiantes que toman un curso en línea esperan una relación individual con el profesor. Pero al mismo tiempo quieren que sea personalizada. Sin embargo, para Joris, la relación con Adrián parece muy impersonal, por lo que no siente que exista a los ojos de su profesor.
- No hay disponibilidad del profesor para él: al enviar un correo electrónico o un mensaje a través de la plataforma técnica a un profesor, el estudiante espera una respuesta en el plazo de una hora. Esto es menos cierto en el caso de un estudiante de los cursos presenciales, que ha podido interactuar con el profesor durante las sesiones del curso, y que tiene un margen de tolerancia superior al tiempo de respuesta considerado aceptable ya que ha establecido una relación de al menos un mínimo de confianza. Sin embargo, en el contexto de una relación a distancia, la única «señal» interactiva es la respuesta al correo electrónico o al mensaje; por tanto, se espera inmediatamente.
- Una falta de retroalimentación inmediata y constante: los estudiantes de un curso en línea quieren recibir información del profesor sobre cada una de sus manifestaciones. En la educación a distancia, la retroalimentación actúa como un vínculo entre el profesor y el estudiante. Si la retroalimentación tarda en llegar, los estudiantes concluyen que el profesor no solo es invisible, sino que está ausente y no se interesa por los estudiantes.
- La posición de un cliente frente a un proveedor que debe satisfacer las exigencias del cliente

El hecho de que el curso se realice en línea puede diluir la distinción para los estudiantes entre un proceso de formación y la información y el entretenimiento que se puede encontrar en YouTube, Facebook y otras plataformas similares. Dada la distancia emocional con el profesor, se impide el establecimiento de un compromiso de aprendizaje que evite la relación cliente-proveedor. En consecuencia, los estudiantes de los cursos de *e-learning* se comportan a veces como clientes que exigen respuestas sumisas del profesor, que es visto como un proveedor.

El hecho de no tener en cuenta estas expectativas específicas puede crear un clima negativo, que no favorece el aprendizaje de los estudiantes ni el disfrute de la enseñanza. Los estudiantes desarrollan un alto nivel de frustración, que se refleja en la aparición de un proceso paralelo entre lo que es visible para el profesor y lo que realmente está ocurriendo entre bastidores por parte de los estudiantes:

- Desarrollo de hostilidad hacia el profesor por parte de los estudiantes, que permanecen invisibles para el profesor, ya que pocos estudiantes se molestan en informarle.
- Aumento de las críticas y quejas a la administración contra el profesor, sin que este esté necesariamente informado.
- Valoración negativa del curso a posteriori. Aunque el contenido puede considerarse de muy alta calidad, las evaluaciones serán pobres, sobre todo por la percepción de los estudiantes de la falta de conexión con el profesor. Estas evaluaciones suelen presentar comentarios duros y desconsiderados, debido a la falta de intercambio asociada a la ausencia de una relación personal con el profesor, y responden a una necesidad de «revancha», que se ha desarrollado entre los estudiantes como respuesta a su gran frustración por no ser tenidos en cuenta.

Todos estos fenómenos forman parte de un proceso que permanece invisible para el profesor durante el curso en línea. Ello demuestra hasta qué punto la dimensión psicopedagógica es fundamental para desarrollar la inteligencia situacional del profesor y garantizar un cur-

so de calidad que sea satisfactorio tanto para los estudiantes como para el profesor.

Veamos ahora la perspectiva del profesor. Adrián tiene la reputación de ser un profesor responsable y dedicado. La introducción de los cursos en línea ha tenido lugar a menudo sin que el sistema institucional tuviera en cuenta sus especificidades. Hay muchos costes ocultos asociados a los cursos en línea (supervisar los foros, responder a los correos electrónicos, facilitar los vínculos con los estudiantes, evaluar un número ilimitado de estudiantes, etc.). Estos costes a menudo no se conocen ni se reconocen. No suelen dar lugar a una remuneración. Adrián puede tener la mejor voluntad del mundo; solo puede ser un perdedor a los ojos de los estudiantes y de la institución.

Nuestras recomendaciones

- Hacer que las instituciones entiendan la fuerte dedicación que debe tener el profesor en la ejecución de un curso en línea es una condición necesaria para el éxito del aprendizaje. Pero como requiere mucho tiempo, hay que reconocerla y pagarla.
- Al principio de un curso, establecer un contrato psicológico con los estudiantes que explique los derechos y deberes de cada parte. Este contrato debe incluir los límites de la participación del profesor: el profesor no puede ser explotado a voluntad.
- Responder inmediatamente a la primera queja de un estudiante, ya que a menudo es un grito de ayuda y puede convertirse en una fuente de insatisfacción. Un estudiante que se queja negativamente suele hacerlo porque quiere que se le reconozca como individuo personalizado o porque no puede progresar en el aprendizaje. En ambos casos, el estudiante espera una respuesta del profesor.

8.3.3. La situación de Sonji. «Mis estudiantes se esconden detrás de pantallas negras»

«Me sorprende ver que casi todos mis estudiantes apagan sus cámaras después de conectarse a mi curso online sincrónico. En cuanto uno de ellos se refugia detrás de una pantalla negra, es seguido por los demás estudiantes. Me encuentro

sola mirándome a mí misma. Tengo la impresión de que a mis estudiantes les gusta permanecer en el anonimato para poder hacer otra cosa al mismo tiempo sin que se note. Esto me exaspera».

Nuestros comentarios

La situación pone de manifiesto las tres paradojas mencionadas anteriormente. En un curso en línea síncrono, el control del profesor sobre las pantallas de los estudiantes se asemeja al juego del gato y el ratón: no se ve, no se atrapa. El hecho de que la gran mayoría de las pantallas sean negras crea una gran incertidumbre para el profesor: Sonji no sabe si sus estudiantes están siguiendo su curso o están haciendo otra cosa. Esta actitud de los estudiantes puede sentirse como una agresión por parte de este profesor. Este fenómeno se intensifica con el tamaño del grupo. Como los soportes informáticos del profesor no siempre permiten ver a todos los estudiantes al mismo tiempo sin hacer desfilas la pantalla, los estudiantes saben que pueden no ser vistos y deciden no mostrarse. Se refugian en el anonimato, pero siempre tienen la posibilidad de quejarse porque no se les identifica ni se les reconoce.

Cuando se invita a los estudiantes a unirse a sus compañeros en los trabajos de subgrupo, varios de ellos no lo hacen. Asimismo, cuando Sonji lanza una encuesta en línea, un tercio de los estudiantes no participa. Hay dos razones para ello. En primer lugar, hay que reconocer que la técnica no siempre funciona. Por ejemplo, los estudiantes que utilizan sus teléfonos móviles para conectarse no tienen acceso a todas las funciones. Sin embargo, el profesor puede sugerir que den sus respuestas a través de otro medio técnico (como el chat o el correo electrónico). Por otro lado, cuando no encuentran dificultades técnicas, los estudiantes pueden abstenerse de participar, bien porque no les interesa el tema o porque están ocupados haciendo otra cosa. Tampoco se puede garantizar que su asistencia al trabajo en grupo se traduzca en una participación real por su parte. Sin embargo, una gran mayoría de ellos reclama más participación.

El proceso de aprendizaje electrónico dista mucho de haber llegado a un estado de madurez suficiente. Muchos profesores están

todavía en fase de aprendizaje, al igual que muchos estudiantes. Las reglas del juego no siempre están claramente establecidas. El punto de referencia del comportamiento en línea de los estudiantes sigue siendo a menudo el consumo de información y entretenimiento. En consecuencia, los estudiantes siguen con demasiada frecuencia inmersos en una cultura de consumo que tiene más que ver con la información que con la formación. Lo que está en juego es la consecución de unos objetivos de aprendizaje predeterminados. Aunque piden participar más en el proceso de formación al ser reconocidos como actores o incluso autores, tienden a comportarse como consumidores.

Ante estas tres paradojas, Sonji se siente muy sola y se enfrenta a muchas incertidumbres. Además, le preocupa que esta forma de enseñar (frente a pantallas negras) se esté convirtiendo en la nueva normalidad. Se pregunta cómo evitar estas pantallas negras y crear un vínculo más interactivo con los estudiantes.

Nuestras recomendaciones

- Dado que la enseñanza/seguimiento de un curso en línea es estresante tanto para el profesor como para los estudiantes, es importante aceptar que el papel del profesor no se limita a sus dimensiones instrumentales y temáticas.
- Comprender las razones por las que los estudiantes desaparecen detrás de sus pantallas. Hablarles de ello –si es necesario, en privado– y explorar juntos las posibles soluciones.
- Compartir las dificultades con los colegas profesores para atenuar su gran soledad e intentar explorar con ellos nuevos guiones que garanticen una presencia en línea más regular y una participación más activa de los estudiantes.
- Establecer las reglas del juego con mayor claridad al principio del curso y hacer que los estudiantes las cumplan. Cuanto más institucionalizadas estén las normas, más probable será que las respeten los estudiantes.

8.3.4. La situación de Claire. «Imparto un curso híbrido en cuatro campus simultáneamente y muchos estudiantes se quejan»

«Mi institución tiene cuatro campus repartidos por todo el país. Las instalaciones de transmisión están todas situadas en el campus principal. Como resultado, estoy cara a cara con los estudiantes de ese campus y con otros tres grupos que están tomando el curso a distancia desde una sala en sus respectivos campus. En cada grupo a distancia tengo un asistente *in situ* que gestiona la dinámica del grupo local y ayuda a los estudiantes cuando tienen alguna dificultad. Como todos los estudiantes pagan el mismo precio por su curso, mi institución me exige que preste la misma atención a todos los estudiantes, independientemente de su campus. Por desgracia, no puedo hacerlo. Ya es muy difícil gestionar un grupo de cuarenta estudiantes en un aula, prestar atención a los diferentes fenómenos de grupo y responder a sus preguntas. Frente a los otros tres grupos en línea, me veo rápidamente abrumada, con pánico y perdiendo los nervios. Soy consciente que los estudiantes de otros campus se sienten excluidos y desfavorecidos porque regularmente me hacen críticas. En cuanto a los estudiantes de mi campus, se sienten observados y vigilados por los otros estudiantes que hacen el curso a distancia. Soy también consciente de que no sé cómo beneficiarme de la presencialidad de los profesores asistentes. Como su legitimidad es muy baja, me resulta difícil entender bien su papel. Creo que le pongo mi mejor voluntad, pero siempre acabo prestando más atención a los estudiantes que tengo delante en el aula».

Nuestros comentarios

Ya es bastante difícil gestionar un grupo de estudiantes en un aula. También es difícil trabajar con un grupo de estudiantes a distancia. Hacer ambas cosas al mismo tiempo parece casi imposible. De hecho, como muestra la figura 8.1, nuestro esquema tridimensional inicial (contenido-profesor-estudiantes) presentado en el capítulo 3 (situación 3.2.2) se vuelve considerablemente más complejo con la aparición de un nuevo factor y la duplicación de la dimensión de los estudiantes.

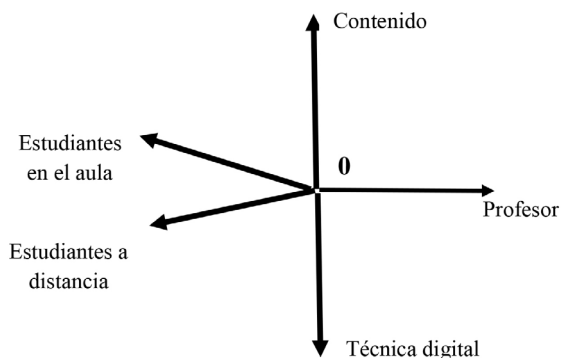


Figura 8.1. Los cinco puntos de anclaje a los que es necesario prestar toda nuestra atención. Diagrama de cinco dimensiones.

El nuevo diagrama muestra que el profesor de un curso híbrido tiene que gestionar cuatro dimensiones, una de ellas doble, y todas sus interrelaciones: él mismo, el contenido, la relación con los estudiantes en el aula por un lado y con los estudiantes a distancia por otro, y la técnica digital. En consecuencia, el profesor alcanza rápidamente los límites de su capacidad cognoscitiva; por lo tanto, se ve tentado, y a menudo obligado, a seleccionar las dimensiones a las que dará prioridad. Ante este reto, muchos profesores optan por centrarse en los contenidos en detrimento de la atención a los estudiantes y a las interacciones. Para que estas interacciones, tanto con los estudiantes como entre ellos, sean posibles, es esencial que todos los actores del proceso de aprendizaje-enseñanza dispongan de herramientas técnicas eficaces. En particular, el sistema de sonido debe captar no solo la voz del profesor, sino también la de todos los estudiantes en el aula y a distancia. Como es habitual, el profesor no recoge los intercambios entre los estudiantes. Pero, además, en un curso híbrido, el profesor se ve a menudo obligado a repetir lo que dicen los estudiantes porque es el único que los oye a todos. Estas dos dificultades afectan considerablemente a la fluidez y la riqueza de los intercambios entre todos los actores.

Además, existe el problema del acceso visual de todos a todos. ¿Puede el profesor ver a todos los estudiantes y viceversa?, ¿pueden

verse todos los estudiantes?, ¿son accesibles para todos los estudiantes las diapositivas, gráficos y otras herramientas utilizadas por el profesor? Hay que tener en cuenta que el profesor depende totalmente de su institución en cuanto a la calidad y facilidad de utilización del sistema técnico (sonido e imágenes).

Podemos sugerir algunas formas de afrontar esta situación. Por ejemplo, cuando el sonido no es óptimo, el profesor tiene otras posibilidades para promover la interacción. Puede hacer que los estudiantes trabajen en pequeños grupos, utilizar las herramientas informáticas para introducir la interacción mediante encuestas electrónicas y un chat compartido que no privilegie a ningún grupo o distribuir sus diapositivas antes de cada sesión del curso. Otra sugerencia es que todos los actores implicados, incluidos los estudiantes en el aula, se conecten entre sí a través de un sistema de videoconferencia para que puedan verse.

Además, las instituciones tienden a aumentar el número de estudiantes multiplicando los campus, tanto en el mismo país como a nivel internacional. El reparto de cursos se ve afectado por otros factores: una lengua común, horarios convenientes para todos, diversidad de culturas, preeminencia del campus principal, etc. Los grupos grandes suelen dificultar la participación de todos y la interacción de los estudiantes.

Por último, Claire es consciente de la escasa implicación de los profesores asistentes. Desempeña un doble papel, el de profesora para todos los campus, y el de profesor asistente para el campus principal. Parece estar tentada a olvidar su papel de profesor asistente, dando así una fuerte legitimidad a su posición como profesora y reduciendo al mismo tiempo la de los profesores asistentes. Por lo tanto, debe plantearse varias preguntas: ¿cuál es el rol de los profesores asistentes en este complejo proceso de aprendizaje-enseñanza?, ¿están presentes solo por razones de disciplina o pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes locales?, ¿se ha definido claramente este rol, tanto por parte del profesor como de los profesores asistentes, y se ha comunicado a los estudiantes?, ¿hasta qué punto pueden los profesores asistentes dar sentido a su legitimidad?, ¿la aplicación del

proceso permite, con el tiempo, realizar ajustes que formen parte de una dinámica de aprendizaje colectivo?

Nuestras recomendaciones

- Exigir a su institución que proporcione a los profesores herramientas informáticas eficaces.
- Repensar su proceso pedagógico para que garantice la igualdad de aprendizaje de todos los estudiantes y la activación de las interacciones tanto entre profesores y estudiantes como entre estudiantes.
- Para no caer en la trampa de un enfoque excesivo en el contenido, tener cuidado de garantizar un equilibrio adecuado entre todas las dimensiones que se muestran en la figura 8.1.
- Transformar a los asistentes en catalizadores del aprendizaje y, por tanto, en aliados del profesor.

8.3.5. La situación de Jonás. «He puesto en marcha un foro de noticias de prensa en línea y mis estudiantes no participan»

Jonás es un joven profesor y quiere, en su asignatura de estrategia corporativa en un programa de EMBA, poner en marcha un foro de comentarios de noticias de prensa en línea sobre estrategias empresariales. Ha hablado con un profesor veterano, Carlos, que ya utiliza los foros en línea en sus asignaturas con un gran éxito de participación y de valoración por parte de los participantes. Siguiendo su consejo, ha lanzado un foro en línea de comentario de noticias de actualidad sobre estrategias empresariales con el fin de que sus estudiantes: lean la prensa económica, con las gafas del EMBA, relacionen los temas que están tratando en el curso con las estrategias reales de las empresas y descubran si existe alguna relación entre las noticias sobre los movimientos estratégicos de las empresas y los conceptos vistos en la asignatura. Por eso, siempre asocia una pregunta, o varias, con cada uno de los artículos que cuelga.

Siempre, siguiendo los consejos de Carlos, adopta la regla que el foro sea una actividad voluntaria, para los estudiantes que quieran ir más allá de las sesiones regulares del curso. Durante la primera semana será Jonás, como profesor promotor del foro, quien cuelgue las noticias recogidas en la prensa y lance las pre-

guntas para estimular su curiosidad y su reflexión. Pero luego los propios participantes deberán animar el foro, que está localizado en la página web de la asignatura y accesible para todos los participantes.

Después de realizar un seguimiento de la prensa económica, Jonás selecciona tres noticias recientes relacionadas con estrategias corporativas que considera podrían servir para abrir debate en el foro: una diversificación de negocio, una entrada en un nuevo mercado geográfico y una alianza entre empresas de sectores diversos. Teniendo siempre en cuenta que no fuesen empresas de los participantes de la asignatura.

El día anunciado cuelga la primera noticia y pregunta a los estudiantes que la relacionen con los conceptos vistos en las sesiones anteriores de la asignatura. Ansioso por esta primera experiencia, Jonás está inquieto y consulta la página web constantemente para ver si alguno de los estudiantes responde a esta primera noticia colgada en el foro. Después de unas horas sin recibir ningún comentario a su noticia no puede contenerse y se decide a contestar él mismo, con la voluntad de iniciar el foro.

A lo largo de la semana colgó las otras dos noticias y también las fue comentando después de unas horas. Solo unos pocos participantes se animaron a intervenir en el foro en línea y sus comentarios fueron para apoyar o matizar la opinión del profesor. El foro pasó a convertirse en un monólogo del profesor, con algunos comentarios de los participantes, y Jonás decidió cerrarlo.

Nuestros comentarios

Cuando se diseña una actividad asíncrona, como el foro de noticias que puso en marcha Jonás, el profesor ha de tener en cuenta que cada participante tiene la libertad de gestionar sus tiempos y su participación. Precisamente una de las grandes ventajas de las actividades en línea asíncronas es romper la limitación de sincronizar a todos los participantes en un mismo tiempo y espacio, ya sea virtual o presencial. Siendo consecuentes, es muy normal en una actividad asíncrona que los participantes no coincidan en los tiempos de realización y que cada uno encuentre el mejor momento para participar. Puede ser que

algunos estudiantes intervengan a primera hora al empezar la jornada o que, por el contrario, otros aprovechen el final del día. Es normal que las intervenciones en los foros sean un goteo, a lo largo de día y de la noche.

También hay que tener en cuenta que el profesor ha tenido tiempo de preparar las noticias, estudiarlas y realizar una selección. Pero, para los estudiantes, se trata de una noticia que han de leer con detenimiento y después preparar una respuesta argumentada a las preguntas del profesor. Son unas preguntas donde se pide al estudiante que relacione conceptos, lo que a la vez responde a uno de los objetivos más ambiciosos del foro y representa un alto nivel de aprendizaje según la taxonomía de Bloom. Por tanto, no ha de extrañar que la participación de los estudiantes requiera tiempo de preparación para poder intervenir en el foro. Si en las clases presenciales el profesor ha de saber gestionar el silencio al lanzar una pregunta a una audiencia, en las actividades asíncronas, como este foro de noticias en línea, el profesor ha de ser consciente de que puede tener que gestionar un silencio más largo, a la espera de que los participantes lean, escriban y envíen sus mensajes al foro.

Si el silencio se alarga durante varios días es conveniente verificar que no ocurra algún problema. Por ejemplo, que las preguntas del profesor no hayan llegado a la bandeja de entrada de todos los participantes o que el profesor no tenga acceso a las repuestas de los participantes. Otro motivo puede ser que coincida con un examen o la entrega de un trabajo importante en otra asignatura, y que todos los participantes estén concentrados estos días en realizar estas actividades obligatorias.

Al ser una actividad de carácter voluntario, el profesor ha de dejar un margen de tiempo para que los estudiantes más interesados o los más activos intervengan. Normalmente después de estas primeras intervenciones surgen otras que aportan diferentes puntos de vista o que complementan las aportaciones realizadas con referencias a otros artículos o informaciones. Se produce un aprendizaje cuando los participantes observan que una misma noticia empresarial se puede ver desde perspectivas diversas, se puede ampliar y profundizar en el análisis.

Otras intervenciones en los foros se refieren a la relación entre la información dada en la noticia y los temas tratados en la asignatura. Si la pregunta del profesor es suficientemente abierta, se puede ver como algunos participantes relacionan el contenido de la noticia con el de determinadas lecturas conceptuales o ejemplos tratados en el curso. Aquí se puede producir un aprendizaje relevante cuando los estudiantes son capaces de poder asociar así teoría y práctica, relacionando las ideas o conceptos a las decisiones estratégicas de las empresas.

En ocasiones también hay intervenciones en el foro de participantes que relacionan la noticia con una situación vivida personalmente a lo largo de su carrera profesional y lo hacen para reforzar una opinión o una toma de posición en un debate. Un foro es un espacio donde aprender a través del intercambio de opiniones y del debate de ideas. Los participantes pueden expresar sus opiniones siempre que sean fundadas y dentro de las reglas de juego del foro. Cuando Jonás, inquieto después de unas horas sin respuestas de los estudiantes, decide intervenir para comentar la noticia y contestar a sus propias preguntas inconscientemente está cambiando el formato y la naturaleza del foro. Ahora el profesor comenta personalmente noticias de actualidad sobre estrategias empresariales y los estudiantes pasan a ser sujetos más pasivos. Después de leer la intervención del profesor, seguramente los estudiantes entienden que no se les está pidiendo su opinión, el foro se ha convertido en otra tribuna del docente.

Es importante en estos formatos en línea ser fieles a las reglas de juego, al «contrato psicológico» acordado con los participantes, y que el foro virtual sea un espacio para los estudiantes donde el papel del profesor es acompañarlos en su puesta en marcha. Pero el protagonismo ha de ser de los estudiantes que aprendan comentando noticias de actualidad y relacionándolas con los temas tratados en la asignatura. La diferencia con otros foros informales, como el chat o el WhatsApp que pueda tener un grupo de estudiantes, es que está ubicado en la página web del curso, que es público para todos los participantes inscritos y que está animado por el profesor. Por tanto, se trata de una parte del curso y está pensada para los estudiantes que quieran ampliar sus conocimientos. Es un foro formal del curso, un espacio de aprendizaje.

Otra norma es la voluntariedad del foro. Cuando en ocasiones el foro se ha planteado como obligatorio, han surgido reacciones de exceso de trabajo por parte de algunos estudiantes o peticiones sobre cómo sería la evaluación. En cambio, al plantearse como una actividad complementaria y voluntaria, no hay lugar para estas peticiones y la mayoría de los estudiantes terminan participando en esta actividad. Sin romper las normas, el profesor puede comentar la dinámica del foro o los debates de algunas de las noticias, en las sesiones sincrónicas como ejemplos de casos empresariales reales que se aportan a la asignatura, a partir del análisis del foro. De esta manera, el profesor muestra a los estudiantes que ha seguido el foro, a pesar de no intervenir, y los estudiantes ven la utilidad del foro como una contribución activa en el desarrollo de la asignatura.

Nuestras recomendaciones

- Los foros asincrónicos pueden ser una potente actividad pedagógica para fomentar la participación organizada en los cursos de formación en línea y estimular las interrelaciones y el aprendizaje mutuo entre los estudiantes, pero se ha de determinar muy bien cuáles son los objetivos de aprendizaje y las reglas del juego a seguir
- El profesor ha de ser consciente que si lanza una actividad asincrónica va a requerir un cierto tiempo de respuesta antes de que los estudiantes se atrevan a intervenir. Por lo tanto, debe gestionar correctamente el silencio de los participantes y no perder paciencia.
- Si el silencio se alarga durante varios días, el profesor debe asegurarse que ninguna dificultad técnica perturbe el buen funcionamiento del foro o que los estudiantes no estén acaparados por otra actividad académica obligatoria que distraiga momentáneamente su atención.
- En ningún caso se recomienda que el profesor incumpla las reglas del juego y participe en el foro comentando las noticias y respondiendo a sus propias preguntas.
- Solo en las sesiones sincrónicas el profesor puede hacer referencia a la dinámica del foro o resaltar algunos de los casos y de los comentarios realizados por los estudiantes, por un lado, para mostrar su

propio interés por este dispositivo pedagógico, por otro lado para señalar periódicamente la utilidad del foro y animar a la participación.

8.4. Puntos de acción para el éxito de un curso en línea

Durante una acción de e-learning, no se puede dar nada por sentado en cuanto a la dimensión psicopedagógica: debemos dotarnos de los medios necesarios para medir regularmente la «temperatura ambiente» entre los estudiantes. Estas son las medidas que sugerimos para optimizar las posibilidades de éxito de un curso a distancia en línea.

8.4.1. Diseñar el curso como un curso a distancia en línea

¿Qué intentamos decir con esta evidencia? Que debemos evitar a toda costa hacer lo que a menudo hacemos: utilizar un curso diseñado para una situación de enseñanza presencial y adaptarlo al margen para hacer un curso online. El éxito de un curso presencial no presagia en absoluto el éxito del curso a distancia, sino todo lo contrario. Para diseñar un curso en línea, póngase en la piel de un estudiante que realiza un curso en línea durante una semana. Actúe como un etnólogo con un cuaderno de bitácora, intentando comprender las necesidades del estudiante en la situación de aprendizaje a distancia. Anote todas sus observaciones. Piense en todo lo que se puede hacer para facilitar el aprendizaje de forma proactiva y reactiva.

Diseñe el curso con cuidado. Si la preparación y la anticipación son importantes para cualquier curso impartido, son cruciales para un curso en línea. En un curso en línea hay poco margen para la improvisación, porque puede aumentar la ansiedad y la frustración de los estudiantes que aún no tienen experiencia con la enseñanza a distancia. Sin embargo, para evitar un escenario demasiado rígido, es esencial considerar algunos espacios abiertos que dejen margen para la flexibilidad en la interacción entre los actores.

Por último, pruebe el esquema del curso y, sobre todo, las instrucciones y la información sobre todos los aspectos del curso con un

grupo de antiguos estudiantes que ya hayan realizado un curso en línea. Escuche atentamente sus comentarios y ajuste el contenido, el guion de las sesiones o la información proporcionada a los estudiantes sobre el desarrollo del curso. Si es posible, no dude en preguntarles durante el diseño del curso y construir el curso con ellos.

8.4.2. Interactuar con los estudiantes y crear las condiciones para que interactúen entre ellos

Como hemos visto anteriormente, es fácil que aparezca una brecha entre el nivel de interacción que ofrece el profesor al grupo de estudiantes a través de las herramientas digitales y las expectativas del nivel de interacción que los estudiantes tienen del profesor. Para gestionar este vacío, cree espacios de interacción con los estudiantes y sea creativo con los *webinars* y las encuestas.

Haga que los vídeos y otros materiales de aprendizaje sean personalizados para el grupo de estudiantes que los reciben: cite los nombres de los estudiantes, refiérase a fechas importantes del curso, haga una broma sobre algo que haya ocurrido en el curso, etc. En el caso de un curso construido con antelación (por ejemplo, un MOOC que se repite cientos de veces), introduzca los acontecimientos actuales pidiendo a los estudiantes que aporten ejemplos recientes que ilustren un concepto tratado en el curso.

En el foro de discusión del grupo, adopte el papel de participante, y no de profesor, evitando así los comentarios normativos sobre el contenido de sus intervenciones, ya que esta es la parte del curso que se utiliza precisamente para que los estudiantes expresen sus opiniones, experiencias, observaciones y reflexiones. Desarrolle una relación de «proximidad» y trátelos como profesionales experimentados.

Exija el nombramiento de los representantes de la clase y póngase en contacto con ellos periódicamente (por ejemplo, una vez a la semana) para pedirles información sobre el estado de ánimo del grupo. Si no hay un grupo propiamente dicho porque los estudiantes van cada uno a su propio ritmo, analice el nivel de progreso del aprendizaje de los estudiantes a través de los datos sobre los inicios de sesión, las

contribuciones en línea y las tasas de finalización de visualización de vídeos. Estos datos indican cuáles son los puntos débiles del curso en los que muchos estudiantes pierden la atención y el compromiso. Póngase en contacto con algunos estudiantes que ya no se conectan para preguntarles qué dificultades tienen y diseñar mejor el curso para evitar la frustración y el fracaso.

Cuando existan, hable regularmente con los responsables administrativos del curso para asegurarse de que le transmiten cualquier información que les llegue directamente de los estudiantes.

8.4.3. Dar una retroalimentación frecuente y regular a los estudiantes

Organizar la retroalimentación a los estudiantes sobre su trabajo de forma especialmente meticulosa. Esto es absolutamente esencial para reforzar su aprendizaje. Al igual que en un curso presencial, es mejor ofrecer menos contenidos en línea y acondicionar espacios de tiempo suficientes para que el profesor dé esta información regularmente. Cualquier ejercicio, informe, estudio de caso, trabajo individual o en grupo en el curso debe ser objeto de retroalimentación por parte del profesor con prontitud. Por lo tanto, planifique su tiempo para poder proporcionar esta retroalimentación individual o grupal poco después de que los estudiantes hayan entregado su trabajo. Este es probablemente el intercambio más esperado por los estudiantes en un curso en línea porque es a través de él que existen y se sienten reconocidos por el profesor.

Pregunte a los estudiantes si han recibido sus comentarios y si están claros: necesitan sentir que usted está disponible para ellos. Aunque permanezca en la sombra para ellos, ofrezca una presencia invisible pero activa.

Las plataformas de cursos en línea ofrecen y aumentan el número de cuestionarios formativos, es decir, autoevaluaciones periódicas que no cuentan para la nota final, pero que ayudan al estudiante a asegurarse de que ha aprendido lo necesario. Estos cuestionarios suelen ser cortos, con preguntas de opción múltiple o verdadero-falso. Dos observaciones importantes: construya un banco de preguntas que per-

mita a los estudiantes repetir la prueba varias veces; explique por qué una respuesta es verdadera o falsa y dirija al estudiante a la parte del curso que trata el tema en cuestión.

8.4.4. Organizar las evaluaciones del aprendizaje entre iguales

En los MOOC es habitual que la evaluación la realicen los propios estudiantes.⁴⁹ Para ello, es necesario construir cuestionarios de evaluación muy precisas, tanto en lo que respecta a los criterios utilizados como a los puntos otorgados a cada tipo de respuesta. El trabajo de evaluación de cada estudiante debe ser presentado al menos a dos de sus compañeros. Para motivar a los estudiantes a realizar una evaluación seria del trabajo de sus compañeros, es importante explicarles lo que pueden aprender del análisis del trabajo de sus compañeros.

En conclusión, la inteligencia situacional en un curso online es tan importante como lo puede ser en un curso presencial. Quizás sea aún más importante porque hay menos margen de maniobra. Un MOOC producido (vídeos grabados, pruebas preparadas, lecturas seleccionadas, etc., todo ello en una secuencia guionizada) no puede rehacerse o corregirse tan fácilmente sin generar costes significativos.

De las tres dimensiones de cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza (contenido, profesor, estudiantes), hay que dedicar mucho esfuerzo a la preparación del curso, especialmente a la relación estudiante-contenido y a los aspectos tecnopedagógicos en general para dejar espacio durante el curso a la relación profesor-estudiante y a los aspectos psicopedagógicos.

Nos gustaría concluir recordando que este capítulo es de carácter exploratorio. Los cursos en línea están proliferando, pero todavía son relativamente nuevos para muchos profesores e instituciones. Sin embargo, la experimentación va en aumento y cada año surgen nuevas tecnologías de interacción y formatos de aprendizaje a distancia. Probablemente tendremos que acostumbrarnos a afrontar nuevos pe-

49. *Peer assessment* en inglés (evaluación por pares).

riodos de prueba y error en los que tanto los profesores como los estudiantes tendrán que familiarizarse con nuevas formas de enseñar y aprender. Además, los dos sistemas (presencial y a distancia) deberán integrarse, mientras que hasta ahora se han desarrollado más bien por separado, como hemos visto en la cuarta situación estudiada. Si nosotros, como profesores, sabemos intercambiar con los demás y aprender colectivamente, nuestra inteligencia situacional en los cursos en línea, semipresenciales e híbridos se fortalecerá rápidamente; será cada vez más ágil y pondrá de relieve la riqueza cognoscitiva y emocional de la aventura humana que constituye cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza.

CONCLUSIÓN

Al final de este libro, los lectores podrían preguntarse legítimamente si la aceptación de los puntos de referencia pedagógicos propuestos, la identificación con algunas de las situaciones pedagógicas expuestas y el seguimiento de las recomendaciones sugeridas, pueden asegurar el «dominio» de un proceso de aprendizaje-enseñanza. La respuesta debe ser muy cuidadosa, por varias razones... Aquí hay al menos cuatro que nos parecen importantes.

En primer lugar, como ya hemos mencionado varias veces, la pretensión de dominio en el sentido de control absoluto de un proceso de aprendizaje-enseñanza nos parece contraria al espíritu de este libro. Para una misma sesión de enseñanza impartida el mismo día a dos grupos diferentes con el mismo contenido y guion pedagógico, podemos lograr el aprendizaje deseado con un grupo de alumnos y estar cerca del fracaso con otro. Factores que parecen insignificantes a primera vista, como la hora del día en que se celebra la sesión (antes de la comida, después de la comida, muy temprano por la mañana, al final del día, etc.), el impacto de la lección anterior en el estado de ánimo de los alumnos, o simplemente una interrupción repentina de las infraestructuras tecnológicas, pueden alterar en gran medida el curso previsto de una sesión. De hecho, el número de factores a los que nos enfrentamos en el aula o en línea es tan grande que es física y psicológicamente imposible tenerlos todos bajo control. Por eso, a lo largo de este libro, hemos preferido orientar nuestras reflexiones y

consejos hacia el concepto más abierto y modesto de refuerzo de la inteligencia situacional, y a tres de sus componentes: la comprensión más amplia posible de los fenómenos presentes en el aula, la aspiración a tener la dosis justa de confianza en uno mismo y la búsqueda de un confort estabilizador y tranquilizador ante las situaciones pedagógicas vividas.

Además, la facilitación de un proceso de aprendizaje-enseñanza, incluso cuando se ha preparado muy concienzudamente (buen conocimiento del contenido, desarrollo de un marco pedagógico ambicioso y adecuado), nunca está exenta de imprevistos. Ciertamente, lo inesperado puede perturbar el curso normal de una lección y desestabilizarnos, pero también es una fuente de vida y potencialmente de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para el profesor, siempre que ambos sepan acogerlo con humildad y curiosidad. Cualquier intento de controlar el proceso de aprendizaje-enseñanza para evitar y contrarrestar estos imprevistos corren el riesgo de mecanización, manipulación e imposición unilateral.

En tercer lugar, la propia persona del profesor, independientemente de su función y conocimientos, puede estimular o, por el contrario, alterar el apetito cognoscitivo. ¿No decimos a veces que enseñamos sobre todo lo que somos? Mecanismos más o menos conscientes como la admiración o el desprecio del profesor, su idealización o su rechazo, su pasión por el propio conocimiento como factor de adhesión o de desconexión, su placer o aburrimiento al transmitir, el rigor que impone o la laxitud que manifiesta, la benevolencia o el autoritarismo que muestra, pueden constituir, para unos u otros, fuentes de inspiración y de atracción para el conocimiento, o por el contrario factores de desestabilización e insatisfacción. Al igual que la atracción o la repulsión a priori de la materia que se enseña, los estímulos o los consejos negativos de los colegas, la admiración o el desprecio por la profesión de profesor, unas prácticas apreciadas o dolorosas.

Por último, los perfiles de los estudiantes, en cuanto a conocimientos, expectativas, experiencia, interés, estado de ánimo, cultura, estilo de aprendizaje, son a veces tan variados, tan heterogéneos, tan difíciles de conocer y a menudo tan difíciles de identificar que pueden

alterar cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza, incluso el mejor preparado.

Estas cuatro razones, entre otras, nos han disuadido de utilizar el cómodo pero engañoso término *dominio*. Por lo tanto, seamos siempre modestos y no pasemos por alto la gran complejidad de los procesos de aprendizaje. En nuestra opinión, esto no invalida el intento de profesionalización pedagógica al que nos hemos comprometido en este libro.

Detallando y luego articulando numerosos aspectos tecnopedagógicos, psicopedagógicos y sociopedagógicos, hemos tratado de desarrollar un enfoque situacional y sistémico de la formación, capaz de fomentar un verdadero aprendizaje, es decir, un aprendizaje anticipado, consciente, sensible, respetuoso con las personas, cooperativo y sostenible. Para ello, hemos puesto deliberadamente el acento en la recepción más que en la transmisión, y hemos insistido, mediante el desarrollo de guiones creativos, en el papel del profesor como organizador de las situaciones de aprendizaje. Desde este punto de vista, la metodología del microentrenamiento a la formación, a pesar de su marco un tanto restrictivo, representa un dispositivo «transitorio» de exploración, creación e innovación, cuya utilidad es constantemente confirmada por los formadores que han experimentado con ella. Esto se debe a que nos permite tanto analizar situaciones de aprendizaje *in vivo*, en un espacio seguro, como imaginar colectivamente formas de superar los obstáculos encontrados.

Al final, seguimos convencidos de que es efectivamente el enfoque global a través del triple movimiento de exploración-comprensión-innovación el que favorece y permite al mismo tiempo: la profesionalización pedagógica del profesorado, el desarrollo del corazón del conocimiento y la vitalidad de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Amado, G. y Guittet, A. (2012). *La dynamique des communications dans les groupes* (7.^a ed.). Colin.
- Amado, G. y Travers, D. (1979). La relation pédagogique : attentes, représentations et fantasmes. *Enseignement et Gestion*, 12, 2-12.
- Anzieu, D. (1975). Le désir de former des individus. *Connexions*, 16.
- Bawa, P. (2016). Retention in online courses. Exploring issues and solutions: a literature review. *Sage Open*, 6 (1), 1-11.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: a development model of intercultural sensitivity. En: Paige, R. M. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Intercultural.
- Berne, E. (1972). *What do you say after you say hello?* Grove.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Vous avez dit «contre-transfert»? A propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles. *Cliopsy*, 17: 59-81.
- Bloom, B. y Krathwohl, D. (1956). *The Classification of Educational Goals, by a Committee of College and University Examiners*, Longmans.
- Boisot, M. y Fiol, M. (1987). Chinese boxes and learning cubes. Action learning in a cross-cultural context. *The Journal of Management Development*, 6 (2), 8-18.
- Campbell, J. P., Dunette, M., Lawler, E. E. y Weick, K. (1974). Theories of motivation. En: Dubin, R. (ed.). *Human relations in administration* (4.^a ed., pp. 85-95). Prentice Hall.

- Cohen, M. D., March, J. y Olsen, J. (1972). The garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Seuil.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1987). *L'acteur et le système*. Seuil.
- De Geuser, F. y Fiol, M. (2003). Faire face aux situations complexes. La blessure narcissique des managers. En: Moingeon, B. (ed.). *Peut-on former des dirigeants ? L'apport de la recherche* (pp. 99-125). L'Harmattan.
- De Geuser, F. y Fiol, M. (2005). La déformation continue des managers. En: HEC Paris (ed.). *L'Art du management 3* (pp. 262-269). Les Echos/Dunod.
- De Landsheere, V. y De Landsheere, G. (1980). *Définir les objectifs de l'éducation* (3.^a ed.). PUF.
- Fiol, M., Cuevas, F., Garrette, B. y Boisot, M. (1989). Le cube de formation : un modèle pour concevoir et évaluer des actions de formation au management". *Cuaderno de investigación*. HEC Paris.
- Fiol, M., Tanneau, C., Delahaie, P. y Bonnefous, A. M. (2017). *L'intelligence situationnelle*. Eyrolles.
- Follett, M. (1949). The essentials of leadership. En: Urwick, L. (ed.). *Freedom and coordination, lectures in business administration of Mary Parker Follett* (pp. 47-60). Management Publications Trus.
- Follett, M. (1973). Coordination. En: Fox E. M. y Urwick L. F. (eds.). *Dynamic administration: the collected papers of Mary Parker Follett*. Pitman.
- Freire, P. (1967). *L'Éducation : pratique de la liberté*. Cerf.
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Érés.
- Gadamer, H. (1996). *La vérité et la méthode*. Seuil.
- Groddeck, G. (1973). *Le livre du ça*. Gallimard.
- Goleman, D. (2004). What makes a leader. *Harvard Business Review*, enero, 82-91.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, marzo-abril, 78-90.
- Honey, P. y Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Ardingly House.
- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Gallimard (1.^a ed. 1950).

- Jaques, E. (2010). Des systèmes sociaux comme défenses contre l'anxiété dépressive et l'anxiété de persécution ; contribution à l'étude psychanalytique des processus sociaux. En: Lévy, A. y Delouée, S. *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains* (pp. 311-329). Dunod.
- Kaes, R. (2009). *Les alliances inconscientes*, Dunod.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Allen Lane.
- Karpman, S. (1968). Fairytales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7 (26), 39-43.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korzybski, A. (2007). *Une carte n'est pas le territoire. Préliminaires aux systèmes non aristotéliens et à la sémantique générale*. Éclat.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory into Practice*, 4 (4), 212-218.
- La Boétie, E. (1993), *Discours sur la servitude volontaire*. GF Flammarion (1.^a ed. 1576).
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. McGraw-Hill.
- McClelland, D. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 54, 100-111.
- Mager, R. F. (1984). *Developing attitude toward learning* (2.^a ed.). The Center for Effective Performance.
- Mager, R. F. (1997). *Goal analysis: how to clarify your goals so you can actually achieve them* (3.^a ed.). The Center for Effective Performance.
- Merton, R. K. (1949). *Social theory and social structure*. The Free Press of Glencoe.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69 (6), 96-104.
- Nonaka, I. y Takeuchi, J. (2011). The wise leader. *Harvard Business Review*, mayo, 51-67.
- Pages, M. (1973). Inconscient collectif et changement social. *Bulletin de Psychologie*, XXVI, (308), 928-940.
- Ranjard, P. (1972). Groupite et no-directiviste. *Sociopsychanalyse 2* (pp. 219-238). Payot.

- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. F. (1968). *Teacher expectation for the disadvantaged*. *Scientific American*, 218 (4), 19-23.
- Revans, R. (1979). Action learning. Its terms and character. *Management Decision Journal*, 21 (1).
- Revans, R. (1982). What is action learning? *Journal of Management Development*, 1 (3), 64-75.
- Sole, A. (1996). La décision : production de possibles et d'impossibles. En: Cazamian, P., Hubault, F. y Noulin, M. (eds.). *Traité d'ergonomie* (pp. 573-636). Octares.
- Varela, E. (1989). *Connaitre les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Seuil.
- Walther, J. B. (1995). Relational aspects of computer-mediated communication: experimental observations over time. *Organization Science*, 6, 186-203.
- Watzlawick, P. (1978). Paradoxes. En: *La réalité de la réalité* (pp. 24-34). Seuil.
- Watzlawick, P. (1988). La communication paradoxale. En: Watzlawick, P., Beavin, J. H. y Jackson, D. D. *Une logique de la communication* (pp. 187-232). Seuil.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders. Are they different? *Harvard Business Review*, mayo-junio, 67-78.
- Zaleznik, A. (1966). *Human dilemmas of leadership*. Harper and Row.

ÍNDICE

Introducción	9
1. La inteligencia situacional en el aula	15
1.1. Una situación introductoria	15
1.1.1. Comentarios de Jaime Zorro	16
1.1.2. Comentarios de algunos estudiantes	18
1.1.3. Un primer análisis de la situación	20
1.2. La inteligencia situacional	21
1.2.1. Las gafas del profesor	22
1.2.2. Los reflejos mentales	24
Centrarse en una parte de la situación	24
Un repliegue hacia las certezas	25
La mentalidad de solución	25
Una huida hacia la acción	26
1.2.3. Las situaciones paradójicas de Jaime Zorro	27
2. Veinte propuestas pedagógicas	29
3. El enfoque tecnopedagógico	41
3.1 Algunos fundamentos del enfoque tecnopedagógico	41
3.1.1. La enseñanza es la concepción y la experimentación de situaciones de aprendizaje	41
3.1.2. Un proceso de enseñanza-aprendizaje puede dividirse en cuatro fases	44

3.1.3. La fase de definición del propósito es crucial	46
Hitos de la definición del propósito	46
El perfil mínimo de salida de cada estudiante	47
El diagnóstico inicial	51
3.1.4. La fase de estructuración es un espacio para la imaginación y la creatividad	54
Métodos de enseñanza	54
Dispositivos pedagógicos	55
Los materiales	56
3.1.5. La fase de evaluación está estrechamente vinculada a la fase de propósito	56
Evaluación del aprendizaje de los estudiantes	56
Evaluación de la enseñanza del profesor	57
3.2. Situaciones problemáticas con su codificación tecnopedagógica ..	60
3.2.1. La situación de Evita. «Mi lógica de enseñanza no es la misma que la lógica de aprendizaje de los estudiantes»	60
Nuestros comentarios	61
Nuestras recomendaciones	62
3.2.2. La situación de Marianne, Rui y Karim. «Me pregunto cuál es mi estilo de enseñanza»	63
Nuestros comentarios	64
Nuestras recomendaciones	66
3.2.3. La situación de Smita y de Bernard. «Me siento incómoda/o frente a un grupo heterogéneo»	66
Nuestros comentarios	67
Nuestras recomendaciones	70
3.2.4. La situación de Walter. «Necesito seleccionar un guion pedagógico»	71
Nuestros comentarios	71
Nuestras recomendaciones	73
3.2.5. La situación de Ava. «Tengo que transmitir mucho contenido en un tiempo limitado»	74
Nuestros comentarios	74
Nuestras recomendaciones	75

3.2.6. La situación de Elaine. «Me gustaría asegurarme de que los supuestos que he planteado sobre los perfiles de entrada de mis estudiantes están bien fundados»	76
Nuestros comentarios	77
Nuestras recomendaciones	78
3.2.7. La situación de Jaime Zorro. «Me olvido de establecer las reglas del juego al principio de la lección»	79
Nuestros comentarios	79
Nuestras recomendaciones	80
3.2.8. La situación de David. «Me pregunto a qué aprendizaje hay que dar prioridad»	81
Nuestros comentarios	82
Nuestras recomendaciones	88
4. El enfoque psicopedagógico en su componente comportamental	91
4.1. Elementos que condicionan la comodidad o generan incomodidad para el profesor	93
4.2. Situaciones pedagógicas problemáticas con su codificación psicopedagógica	100
4.2.1. La situación de Bárbara. «Un estudiante lee un periódico en el aula. No lo soporto»	100
Nuestros comentarios	101
Nuestras recomendaciones	102
4.2.2. La situación de Priscilla. «Mis estudiantes envían sus correos electrónicos en clase»	103
Nuestros comentarios	104
Nuestras recomendaciones	105
4.2.3. La situación de Rachel. «En clase, uno de mis estudiantes me engañó»	106
Nuestros comentarios	107
Nuestras recomendaciones	110
4.2.4. La situación de Giovanni. «Me he enfrentado con algunas mujeres de mi grupo del MBA. Me denunciaron a la dirección»	110
Nuestros comentarios	111

Nuestras recomendaciones	113
4.2.5. La situación de Romuald. «No recibí el aplauso habitual»	114
Nuestros comentarios	116
Nuestras recomendaciones:	118
4.2.6. La situación de Josefina. «Para mí, los objetivos de cada sesión deben alcanzarse a toda costa»	119
Nuestros comentarios	120
Nuestras recomendaciones	122
4.2.7. La situación de Úrsula. «Mis estudiantes me valoran muy positivamente en mi país anglosajón, pero no tanto en un país latino»	122
Nuestros comentarios	123
Nuestras recomendaciones	124
5. Perspectivas clínicas de la relación pedagógica	127
5.1. Representaciones y fantasmas de los profesores	127
5.1.1. El fantasma de grupo	128
5.1.2. La representación gaussiana del grupo	128
5.1.3. El postulado del prerrequisito cognoscitivo	129
5.1.4. El fantasma igualitario	129
5.1.5. El fantasma del pelícano	130
5.1.6. El fantasma de lo absoluto	131
5.1.7. El fantasma del espejo	131
5.1.8. El fantasma de la castración	132
5.2. Interacción entre docente y estudiante	133
5.2.1. Cómo afrontar los silencios	133
5.2.2. Manipulación versus pedagogía de las diferencias	136
5.3. Situaciones problemáticas con su decodificación clínica	137
5.3.1. La situación de John. «Hago preguntas y no obtengo respuestas»	138
Comentarios	138
5.3.2. La situación de Raymond. «Mis estudiantes cuestionan el interés de un ejercicio»	140
Comentarios	141

5.3.3. La situación de Wu. «No tengo tiempo de hacer participar a mis estudiantes»	142
Comentarios	143
5.3.4. La situación de Robert. «Me temo no saber responder a una pregunta»	144
Comentarios	144
5.3.5. La situación de Karim. «Me gusta impresionar a mis estudiantes»	146
Comentarios	146
6. El enfoque sociopedagógico	149
6.1. La dificultad de conocer los perfiles de entrada del estudiantado ..	152
6.2. Situaciones problemáticas con su decodificación sociopedagógica	154
6.2.1. La situación de Renaud. «Tengo diferentes estilos de aprendizaje en dos grupos paralelos de estudiantes»	154
Cuestionario de estilos de aprendizaje de Kolb	156
El flujo del curso	159
Nuestros comentarios	160
Nuestras recomendaciones	161
6.2.2. La situación de Sophie. «Al preparar un curso, anticipé mal las expectativas de los estudiantes»	161
Nuestros comentarios	162
Nuestras recomendaciones	165
6.2.3. La situación de Erika. «Pasé por alto la ansiedad de mis estudiantes ante la incertidumbre»	166
Nuestros comentarios	167
Nuestras recomendaciones	169
6.2.4. La situación de Élodie. «Las suposiciones de un DRH sobre el clima de <i>management</i> en su empresa no se confirmaron»	170
Nuestros comentarios	172
Nuestras recomendaciones	174
6.2.5. La situación de William. «En un curso optativo, los perfiles de entrada de mis estudiantes son muy heterogéneos» ..	174

Nuestros comentarios	175
Nuestras recomendaciones	176
7. Una visión integrada de los tres enfoques	179
7.1. La situación de Jaime Zorro. «Me siento bastante solo entre mis estudiantes»	180
7.1.1. Nuestros comentarios	180
El enfoque tecnopedagógico	180
El enfoque psicopedagógico	184
El enfoque sociopedagógico	185
7.2. La situación de Rahul. «Me gustaría convertir una exposición magistral en una presentación participativa»	186
7.2.1. Nuestros comentarios	187
El enfoque tecnopedagógico	187
El enfoque psicopedagógico	190
El enfoque sociopedagógico	191
7.2.2. Nuestras recomendaciones	192
7.3. La situación de Nesim. «Me olvido de hacer que mis estudiantes trabajen en grupo»	193
7.3.1. Nuestros comentarios	193
El enfoque tecnopedagógico	193
El enfoque psicopedagógico	194
El enfoque sociopedagógico	194
7.3.2. Nuestras recomendaciones	195
7.4. La situación de Edwin. «Me parecía que mi curso era adecuado para todos los públicos»	196
7.4.1. Nuestros comentarios	199
El enfoque tecnopedagógico	199
El enfoque psicopedagógico	201
El enfoque sociopedagógico	202
7.4.2. Nuestras recomendaciones	203
7.5. La situación de Mickaël. «Debería haber sido más prudente con una solicitud de educación continua»	204
7.5.1. Nuestros comentarios	207
El enfoque tecnopedagógico	207

El enfoque psicopedagógico	208
El enfoque sociopedagógico	210
7.5.2. Nuestras recomendaciones	211
7.6. La situación de Gabriela. «Me da miedo el silencio en el aula» ...	212
7.6.1. Nuestros comentarios	212
El enfoque tecnopedagógico	212
El enfoque psicopedagógico	214
El enfoque sociopedagógico	215
7.6.2. Nuestras recomendaciones	215
7.7. La situación de Natacha. «Coanimar con otro profesor no es fácil»	216
7.7.1. Nuestros comentarios	217
El enfoque tecnopedagógico: las reglas del juego de la coanimación	217
El enfoque psicopedagógico; un grupo heterogéneo de estudiantes	219
El enfoque sociopedagógico: la elección de un curso coanimado por dos profesores que no se conocen	220
7.7.2. Nuestras recomendaciones	221
8. La inteligencia situacional en línea	223
8.1. Una tipología de cursos en línea	224
8.2. Los retos de impartir un curso en línea	225
8.2.1. La visión tecnopedagógica	226
8.2.2. La visión sociopedagógica	228
8.2.3 La visión psicopedagógica	229
8.3. Situaciones difíciles de <i>e-learning</i>	233
8.3.1. La situación de Connie. «Mis estudiantes se quejan de que no interactúan lo suficiente entre ellos»	233
Nuestros comentarios	234
Nuestras recomendaciones	236
8.3.2. La situación de Adrián. «Mis estudiantes requieren una atención constante que yo no puedo darles»	236
Nuestros comentarios	237
Nuestras recomendaciones	239

8.3.3. La situación de Sonji. «Mis estudiantes se esconden detrás de pantallas negras»	239
Nuestros comentarios	240
Nuestras recomendaciones	241
8.3.4. La situación de Claire. «Imparto un curso híbrido en cuatro campus simultáneamente y muchos estudiantes se quejan»	242
Nuestros comentarios	242
Nuestras recomendaciones	245
8.3.5. La situación de Jonás. «He puesto en marcha un foro de noticias de prensa en línea y mis estudiantes no participan»	245
Nuestros comentarios	246
Nuestras recomendaciones	249
8.4. Puntos de acción para el éxito de un curso en línea	250
8.4.1. Diseñar el curso como un curso a distancia en línea	250
8.4.2. Interactuar con los estudiantes y crear las condiciones para que interactúen entre ellos	251
8.4.3. Dar una retroalimentación frecuente y regular a los estudiantes	252
8.4.4. Organizar las evaluaciones del aprendizaje entre iguales	253
Conclusión	255
Bibliografía	259

ÚLTIMOS TÍTULOS PUBLICADOS

Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad

Laura Rubio, Anna Escofet (coords.)

El trabajo en equipo interdisciplinar en la universidad con estudiantes de diferentes titulaciones del ámbito educativo

Susana Aránega (coord.)

Compartir docencia en la Universidad

Fernando Hernández y Hernández,
Fernando Herraiz García (coords.)

El portafolio digital en la docencia universitaria

Joan-Tomàs Pujolà (ed.)

Planificación de la docencia universitaria

Artur Parcerisa Aran (coord.)

El arte de presentar en público en la universidad

Carme Hernández-Escolano,
Montserrat Alguacil de Nicolàs (eds.)

Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad

Coral Elizondo Carmona

Manual de docencia universitaria

Max Turull Rubinat (coord.)

Educar con sentido transformador en la universidad

Pablo Rivera-Vargas, Raquel Miño-Puigcercós,
Ezequiel Passeron (coords.)

Bienvenidos a la universidad

Francisco Esteban Bara

Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad

Teresa Mauri, Javier Onrubia, Rosa Colomina (eds.)

Recursos educativos abiertos

Gema Santos-Hermosa, Ernest Abadal Falgueras

Escribir en la Universidad española: entre la realidad y el deseo

Montserrat Castelló, Núria Castells (eds.)

Competencia de aprender a aprender y autorregulación en la universidad

Laia Lluçh, Nati Cabrera (coords.)

La inteligencia situacional en la formación de adultos

Analizando situaciones de aprendizaje para formadores en ciencias sociales

Este libro quiere ayudar al profesorado –ya sean profesores a tiempo completo, profesionales colaboradores, directivos invitados o estudiantes de doctorado– a identificar y comprender mejor las problemáticas que pueden surgir en el ejercicio de su actividad docente, y a desarrollar su inteligencia situacional en la formación de adultos.

Fomentando una estrecha relación entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, este libro desarrolla cuatro enfoques de la pedagogía: la tecnopedagogía, la psicopedagogía comportamental, la psicopedagogía clínica y la sociopedagogía. Decodifica cerca de cuarenta situaciones problemáticas reales de formación recopiladas en diversos países, compartidas y analizadas por profesores con experiencia contrastada en la formación de adultos.

Con el enfoque de la inteligencia situacional, se invita al profesorado a comprender mejor los diversos elementos que entran en juego en toda situación de formación, a identificar los intereses de los diferentes actores implicados y a explorar posibles respuestas. Entendiendo la enseñanza como el diseño y la experimentación de situaciones de aprendizaje, se quiere resaltar la importancia de la creatividad y de la innovación en la formación de adultos.

Michel Fiol. Profesor emérito de control de gestión en HEC Paris. Ha sido cofundador de los cursos de formación de formadores en HEC y director del *International Teachers Programme*.

Marcel Planellas. Profesor de estrategia en Esade Business School (Universidad Ramon Llull). Ha impartido cursos de formación de formadores en Esade y en América Latina.

Carolina Serrano. Profesora asociada de liderazgo en IAE Aix-Marseille Graduate School of Management. Ha sido directora del programa *International Teachers Programme*.

Kristine De Valk. Profesora de marketing en HEC Paris y decana de los programas de grado. Ha sido directora del programa *International Teachers Programme*.

Octaedro 



Institut de Desenvolupament
Professional



ISBN 978-84-19900-58-6



9 788419 900586