**LA IMPORTANCIA DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL**

**EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

Rubén Mesía Maraví

Rubén Mesía Maraví (n. 1941) es profesor principal a dedicación exclusiva de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es Doctor en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Magíster en Educación por la misma universidad y por la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”. Se ha desempeñado como Director de la Escuela de Educación, Director de la Unidad de Postgrado y Director del Instituto de Investigaciones Educativas. Actualmente imparte las asignaturas I y II de “Didáctica de la Química” y “Didáctica de la Biología”.

El diseño instruccional es importante en la enseñanza universitaria porque refleja, por una parte, la competencia, dominio y madurez del docente y, por otra, la forma en que diseña su enseñanza. Sin embargo, el aspecto relacionado con la materia o los contenidos suele tener más valoración que el diseño de la enseñanza. Esto es comprensible porque el dominio de una materia es prioritario al dominio de cómo enseñarla. Además que ese dominio de la materia se hace imprescindible a medida que se asciende en los niveles superiores de la enseñanza.

Se dice que los aspectos pedagógicos son menos imprescindibles cuando se trata de estudiantes universitarios y que la ayuda pedagógica está en relación con la edad y madurez de los estudiantes. Pero pensar así es algo por lo menos muy controvertido. El valor de lo pedagógico en la enseñanza universitaria depende del *concepto de universidad* que se maneja. Lo pedagógico tendría más importancia si, por ejemplo, la docencia se valorara tanto o más que la investigación o si la universidad se preocupara de formar profesionalmente más que de formar académicamente.

Es así como lo pedagógico cobra mayor importancia cuando la institución mantiene un sistema organizativo y de control adecuados, en vez de la habitual “desasistencia liberal” que deja a los estudiantes “a su aire” en todo el curso, controlando sólo el resultado, es decir, el examen. Así, el estudiante “oficial” es un estudiante “libre”, sin un sistema de control, autorización u orientación. Lo mismo sucede cuando hay masificación, que hace desistir al profesor de cualquier intento renovador; aquí lo pedagógico va a tornar el fenómeno en una fructífera masividad.

El *perfeccionamiento pedagógico* de los profesores va a proporcionar mayor motivación y satisfacción por el aprendizaje entre los estudiantes, haciendo que se interiorice, vitalice y se aplique mejor la información recibida. La enseñanza contempla, entonces, no sólo aspectos informativos sino también los formativos, ajustándose mejor a los perfiles profesionales demandados por la sociedad. Permite, igualmente, estructurar y operacionalizar mejor los contenidos científicos de modo que hay una mayor reflexión y elaboración de los contenidos tratados.

implica

mayor nivel de

Organización

Motivación

Comunicación humana

Reflexión

Perfeccionamiento pedagógico

favoreciendo

Desarrollo científico

Mejor preparación profesional al servicio de la sociedad

La *resistencia* de la universidad o de los profesores universitarios a la renovación pedagógica va más allá de la madurez de los estudiantes o que la universidad tenga otras funciones. Es sobre todo la inercia cómoda del papel tradicional del docente universitario con su rol de “vox sapientiae” (el profesor arcano de sabiduría, sumo pontífice de la ciencia que se limita a administrar a los neófitos el don del saber) o “judex sapientiae” (el profesor supremo juez, impertérrito hasta que los estudiantes en el momento solemne del examen demuestren cuanta sabiduría administrada por él han logrado asimilar). En ambos casos hay falta de acercamiento para que el estudiante pueda adoptar un mayor protagonismo de más personalización en el proceso. El único protagonismo que se le concede es el de “lo tomas o lo dejas” o el de “aquí está mi clase, mis apuntes, si lo entiendes o no, si lo estudias o no, eso no es mi problema”.

Se exponen una serie de teorías acerca del diseño de la enseñanza en la universidad. Así, tenemos que la *teoría informacionista-culturalista* otorga importancia extrema a la cantidad de contenidos enseñados y a que el estudiante los reproduzca lo más exactamente posible. No enfatiza ni atiende a la forma en que el estudiante adquiere los conocimientos, se preocupa sólo por la estructuración logocéntrica de esos contenidos, de su transmisión y de su evaluación; todo lo demás lo deja al acaso, a lo espontáneo. Se interesa únicamente en concretar e impartir los contenidos a transmitir, pero no toma ningún interés por el proceso de aprendizaje del estudiante en clase. Es, realmente, un diseño poco realista, rígido y que admite pocos reajustes.

La *teoría conductista* es, por el contrario, muy rigurosa en la concreción de los objetivos a lograr y en los procedimientos para conseguirlos. Se interesa sólo en la conducta observable, no presta atención a los procesos internos que suceden en el estudiante para lograr el aprendizaje. Carece también de flexibilidad en el proceso, aunque admite el *feedback* y el reajuste.

Por su parte, la *teoría cognitiva* y, concretamente, el *constructivismo*, es una teoría realista, porque parte de la realidad de los estudiantes, de sus conocimientos previos y de su experiencia. Por eso es que concretiza muy bien sus objetivos y procedimientos. Es flexible, pero presenta un cierto peligro de “dispersión”, porque aquí no se impone un currículo sino que éste debe ser conjugado con la intención del estudiante, de modo que vaya construyendo su propio conocimiento durante el proceso.

La *teoría humanista* también exhibe un diseño flexible. Pero ella no toma en cuenta los objetivos, más bien resalta la posibilidad de experiencias significativas para un aprendizaje que comprometa a la personalidad global del estudiante. También es realista, porque parte de las características individuales que tienen los estudiantes.

También se mencionan los modelos de diseño de la enseñanza y en tal sentido se conocen los llamados cuatro *modelos de Schiro*, que se mencionan a continuación.

El *modelo academicista*, que está centrado en las disciplinas y los aprendizajes formales, atendiendo especialmente a la fuente de conocimientos y a la consideración objetivista de la realidad. Su diseño es como el de la teoría informacionista-culturalista. El *modelo tecnológico* está centrado en la eficacia, con un currículo estricto producto de la consideración objetivista de la realidad. Su diseño es como el de la teoría conductista. El *modelo humanista-expresivo* está centrado en el estudiante y atiende especialmente a las fuentes de conocimiento, pero utilizando las interpretaciones subjetivistas del estudiante. Su diseño comparte características de las teorías humanista y constructivista. El *modelo crítico* está centrado en el cambio social y atiende especialmente a la interpretación subjetivista y a saber usar los procedimientos del aprendizaje y del pensamiento. Su diseño comparte características de las teorías constructivista y humanista.

Es necesario que el profesor universitario tenga competencia en el dominio de los contenidos. Para enseñar antes hay que saber, es necesario ser competente en la materia objeto de enseñanza. Sin embargo, esto es una condición necesaria pero no suficiente para ser un profesor eficaz. Cuando se tiene la habilidad didáctica, con su dotación de hábitos y técnicas, esto hace que el que enseña se encuentre en un plano superior de dominio o maestría en relación a lo que se enseña, frente al que aprende. Incluso etimológicamente se tiene que el magíster (*magis - ter*) significa el mayor entre dos términos de comparación: el profesor y el estudiante. A diferencia de miníster (*minis - ter*) que es el menor entre dos.

El pensamiento puede estar dirigido a la mera contemplación de la realidad (pensamiento teorético o contemplativo), pero la mayoría de las veces está dirigido a la acción (pensamiento funcional) donde antes de actuar se toma en cuenta los fines que se pretenden, las condiciones en que se va a actuar, las posibles reacciones, etc. Entonces se especifican objetivos concretos y los medios para conseguirlos. Este es el proceso del *pensamiento funcional*, que todos los seres humanos realizan varias veces al día. Es, así, un “diseño latente o implícito” que puede, incluso, ser inconsciente y automático. Otras veces se hace consciente y se reflexiona minuciosamente. Este constituye ya un diseño explícito.

Hay razones para que el diseño se haga explícito. Pueden ser *razones* *subjetivas*, como sucede con las personas más sistemáticas, más organizadas, más motivadas, más responsables, las que necesitan clarificar su futura acción, las que sopesan las consecuencias de su actividad. Por eso las variables de organización y motivación se correlacionan con la eficacia docente. También hay *razones objetivas*, que tienen que ver con la complejidad y dificultad de la tarea, así como con el nivel de logro exigido. Entonces, el diseño viene a hacerse más imprescindible cuando la actividad tiene numerosos componentes y aspectos o se trata de actividades extrañas o imprevisibles; igualmente lo es cuando la actividad es poco habitual o cuando las condiciones son variables o cuando la solución es menos clara o cuando se quiere evitar riesgos o cuando lo que se quiere conseguir es de alto valor o cuando hay una fuerte exigencia social, etc. La complejidad y la variabilidad en diversos aspectos son muy claras en el caso de la enseñanza, lo que exige la existencia del diseño explícito y previo, si se quiere que sea efectiva.

La *importancia del diseño* de la enseñanza universitaria puede puntualizarse en los siguientes aspectos:

a) Cuando es sistemático y realista constituye una de las mejores garantías de la enseñanza eficaz;

b) Constituye el puente entre la formación teórica y la práctica educativa porque en él se proyecta la ideología y la formación científica técnica del profesor;

c) Supone la previsión y conjugación de todos los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje;

d) La concreción, el realismo, la interrelación y la flexibilidad lo hacen eficaz; y

e) Puede ser objeto de estudio en su modo de realización y en las discrepancias habidas entre el diseño y la esperanza real.

La *programación docente*, conocida como la programación de la enseñanza o diseño instruccional o planificación docente, es el microdiseño o diseño a nivel de decisión docente. En ella se pueden considerar dos momentos: la *programación larga*, que es la que abarca un curso, un ciclo o un nivel académico y su elaboración corresponde a un equipo de profesores o a los departamentos universitarios, aunque puede también ser realizada por un profesor. La *programación corta* o de aula puede ser hecha para un día, una semana o una quincena de clase y es elaborada por cada profesor para sus alumnos a los que imparte sus clases.

Para que un diseño *sea eficaz* debe caracterizarse por lo siguiente: a) La concreción y precisión de sus objetivos y procedimientos, b) su realismo y adecuación contextual, c) su flexibilidad ante posibles situaciones adversas, y d) la interrelación de todos sus elementos integrantes. Esto puede conseguirse si se tiene en cuenta durante su elaboración las siguientes *condiciones* de una buena planificación:

a) Delimita con claridad y precisión los objetivos que pretende alcanzar;

b) No se reduce a lo informativo sino que abarca también los aspectos formativos;

c) Se adapta bien a los estudiantes a quienes va dirigida, exigiéndoles la profundidad que corresponde a su capacidad;

d) Prevé las actividades adecuadas para el logro de sus objetivos;

e) Considera y plasma la idea de la actividad del estudiante como fundamental;

f) Fomenta la utilización de variadas técnicas de aprendizaje;

g) Cronograma adecuadamente las actividades y se adapta al tiempo disponible para llevarlas a cabo;

h) Permite una evaluación adecuada de los objetivos a alcanzar; e

i) Es lo suficientemente flexible para poder llevar a cabo la recuperación y ampliación de los conocimientos.

Hay algunos *errores frecuentes* en los que se cae durante la elaboración del diseño. Los más frecuentes proceden en esencia de la falta de concreción, realismo, flexibilidad e interrelación de los elementos que lo componen. La falta de concreción se observa en dos errores extremos: formular objetivos muy generales, difusos e imprecisos, que no se pueden controlar si se cumplen o no y, opuestamente, la actitud minuciosa y puntillosa que convierte la conducta a conseguir en múltiples subobjetivos dispersos. Esto hace que lo que se pretendía que fuera operativo devenga en inoperante. Otro error en que se cae con frecuencia es el de cubrir la mayor parte del tiempo con los contenidos que se van a impartir, descuidando las estrategias, las actividades y los objetivos.