

PERSPECTIVAS

Lo que los nuevos educadores no entienden bien en la enseñanza

3 ideas para dejar ir

Por Annie Peshkam

4 de septiembre de 2024



Los académicos que pasan de programas de doctorado a puestos de docencia se enfrentan a un desafío importante. Si bien dominan los conocimientos especializados y la comunicación con expertos, a menudo carecen de la formación necesaria para enseñar de manera eficaz a los novatos. Cuando estos académicos entran al aula, no siempre están totalmente preparados para hacer que las ideas complejas sean accesibles y relevantes para los estudiantes.

Como directora de la iniciativa de excelencia docente del [INSEAD](#) y formadora pedagógica del profesorado, trabajé una vez con una nueva profesora adjunta de finanzas llamada Meg, que tenía una sólida formación en investigación. A pesar de su enfoque metódico y concienzudo (observaba a colegas experimentados, perfeccionaba sus materiales y se centraba en la claridad), le costaba implicar a sus alumnos; sus preguntas y su confusión se acumulaban en clase y ella no abordaba su [variada comprensión del material](#). Cuando las evaluaciones de sus alumnos arrojaron puntuaciones inferiores a las esperadas, Meg se sintió comprensiblemente decepcionada, tras haber invertido tanto esfuerzo en su planificación.

Al igual que Meg, muchos nuevos educadores se inician en la docencia creyendo que los profesores expertos transmiten conocimientos conceptuales y que son los estudiantes los que deben establecer las conexiones pertinentes y prácticas. Sin embargo, esa lógica es errónea.

Los académicos que se inician en la docencia deben hacer el trabajo duro de dejar de lado tres creencias fundamentales para dar lugar a que surja una enseñanza excelente. Analicémoslas y descubramos nuevas creencias que puedan adoptar para orientar su enseñanza.

1. “Necesito enseñar a mis estudiantes *todo lo que sé sobre este tema*”.

Los académicos son valorados por la cantidad de conocimiento que poseen en su área de especialización y por lo bien que pueden investigar y articular esas ideas. Por eso, su primer instinto en la enseñanza es crear sesiones densas y llenas de muchos conceptos. Cuando cuestiono este motivo en las sesiones de tutoría para profesores,

normalmente me encuentro con argumentos de que los estudiantes necesitan saberlo todo.

A menudo, los académicos recién contratados quieren enseñar tantos conceptos como sea posible, en lugar de centrarse en unos pocos conceptos básicos y ayudar a los estudiantes a comprender las implicaciones comerciales que los rodean. Y, como algunos educadores no tienen la misma experiencia en la industria que sus estudiantes (ya que eligieron la escuela de posgrado después de varios años de trabajo), este enfoque centrado en los conceptos les resulta más cómodo. Meg no fue la excepción.

Las explicaciones de Meg eran claras a nivel conceptual y sus series de problemas se complementaban entre sí en términos de dificultad, pero sus ejemplos del mundo real eran escasos. Los estudiantes no podían afianzar la teoría en un escenario tangible y sentar las bases para una comprensión más profunda. Esta puede ser una de las razones de las evaluaciones mixtas de los cursos de Meg.

Una buena enseñanza consiste en invitar a los estudiantes a participar en una historia claramente estructurada con muchos ejemplos relevantes y enriquecedores. [El razonamiento analógico](#), o “percibir y utilizar la similitud relacional entre dos situaciones o eventos”, tiene raíces profundas en la forma en que aprendemos. Para incitar adecuadamente el aprendizaje, los educadores deben mostrar la misma idea en más de un medio, como casos, artículos de noticias, experiencias personales o videos, de modo que los estudiantes tengan más probabilidades de internalizarla y aplicarla en el futuro. En lugar de tocar tantos temas como fuera posible, Meg tuvo que centrarse en varios conceptos clave e inculcar una comprensión profunda de su aplicación en sus estudiantes.

Meg buscó en las páginas *del Financial Times* y en el repositorio de casos la siguiente versión de su curso, y trabajamos en variar la forma en que presentaba historias y ejemplos junto con los conceptos del curso. Descubrió que menos estudiantes levantaban la mano con las mismas preguntas aclaratorias que recibió la primera vez que enseñó. En cambio, algunos mostraban curiosidad por los vínculos a otros ejemplos conocidos, dilemas gerenciales que pudieran haber enfrentado o una reflexión más profunda sobre el problema. Las discusiones parecían más una conversación que una sesión de preguntas y respuestas.

Nueva creencia: “Necesito enseñar a mis estudiantes conceptos básicos esenciales y brindarles ejemplos relevantes que afiancen y profundicen el aprendizaje”.

2. “Para demostrar mi experiencia, debo mostrar siempre mis conocimientos”.

Una vez, mi asesor de doctorado me preparó para mi primera charla de investigación diciéndome que ensayara todas las preguntas que el público pudiera plantearme. Su razonamiento era que la gente quiere saber que soy reflexiva, minuciosa y conocedora

de mi trabajo. Tenía razón: me pusieron a prueba en profundidad y la preparación rindió sus frutos.

Los nuevos estudiantes a los que entreno provienen de una formación similar. La responsabilidad de demostrar su valía y credibilidad recae sobre ellos. Meg, por ejemplo, respondía a las preguntas técnicas de sus estudiantes explicando o defendiendo los conceptos de sus diapositivas. No respondía a una pregunta con más preguntas.

En lugar de dar respuestas claras y bien pensadas a los expertos durante las presentaciones de investigación, los educadores deben mostrar [liderazgo en el debate](#) cuando enseñan a los estudiantes, desarrollando preguntas e ideas que incluyan al resto de la clase. Los estudiantes individuales en la sala a menudo no están solos con su línea de investigación. Profundizar en la pregunta con la persona que la formuló o con el resto del grupo, preguntarles a los demás qué piensan y verificar la comprensión son todas estrategias que privilegian el aprendizaje colectivo sobre el aprendizaje individual. Esto permite que muchas voces en la sala contribuyan a un aprendizaje importante.

Para abordar esta cuestión, Meg comenzó a hacer preguntas a sus estudiantes:

- “¿Otros tienen la misma pregunta?”
- “¿Qué otros aspectos del problema no están claros?”
- “A mano alzada, ¿cuántas personas lo entienden? ¿Cuántas no?”
- “¿Dónde te perdí?”
- “¿Por qué no seguimos adelante y vemos si esto tiene más sentido en unos 10 minutos?”

También empezó a pedir a los estudiantes que entendían un tema que explicaran lo que no tenía sentido para los demás, facilitando así las conversaciones. Los estudiantes podían pensar juntos sobre preguntas o problemas, sentir una mayor sensación de comprensión compartida (o de malentendido) y escuchar cómo pensaban diferentes compañeros, lo que sirvió de apoyo para las conversaciones en grupo de estudio más adelante. Meg descubrió que los estudiantes tenían espacio para pensar críticamente y aprender juntos, en lugar de sentirse solos en el proceso o simplemente depender de ella.

Nueva creencia: “Para demostrar mi experiencia, debo invitar a que hagan preguntas e incluir a toda la clase en la discusión”.

3. “Tengo éxito dirigiendo a mis estudiantes cuando me apego a un plan estructurado”.

Los nuevos académicos son contratados por demostrar un cierto grado de compromiso con las investigaciones que se llevan a cabo en su campo. Pero en el ámbito de la enseñanza, esta suposición es quizás la más importante y la más difícil de abandonar, porque la enseñanza es un proceso tanto subjetivo y personal como racional y técnico.

Una buena enseñanza depende en gran medida de [conocimientos prácticos](#) sobre la gestión del aula. Por ejemplo, saber cómo [cambiar el tiempo en una discusión](#) , cuándo [presentar una historia personal](#) o pedir a los estudiantes que cuenten una anécdota, comprender en qué punto de la sesión o del curso los estudiantes tienen más o menos probabilidades de estar motivados y participar, cómo responder mejor a las preguntas frecuentes, cómo integrar a los estudiantes que tienen dificultades, qué tipo de [chistes hacer](#) y cuándo, etc.

Meg, como muchos profesores noveles, sentía que este conocimiento práctico de gestión del aula era secundario en relación con el contenido y el diseño de su curso. Estaba convencida de que si los materiales eran buenos, le iría bastante bien y aprendería a abordar momentos inesperados o a añadir toques personales con el tiempo. He visto esto en innumerables profesores noveles. La sensación es que uno precede al otro, pero todos los profesores experimentados saben que el contenido, el diseño y la dinámica del aula van de la mano.

“Una preparación docente eficaz no implica simplemente observar y reflexionar sobre las mejores prácticas probadas y comprobadas, sino examinar los supuestos que nos guían, especialmente aquellos que nos frenarán”.

Meg aprendió esto a las malas. Después de terminar el curso, reflexionó que cuando los estudiantes parecían estar perdidos, no bajaba el ritmo para preguntar si alguien tenía alguna pregunta. En otras ocasiones, notaba que los estudiantes hacían la misma pregunta más de una vez y simplemente la respondía de nuevo, en lugar de tomarse el tiempo para explicarla con más claridad para todos. Por otro lado, un estudiante con experiencia en finanzas podría preguntarse por qué la explicación de Meg de un concepto no respaldaba la forma en que él veía que se aplicaba en su trabajo anterior; Meg mostraba su aprecio por el comentario, pero evitaba responder para evitar una discusión larga y compleja. Priorizaba repasar el material antes que observar cómo se desarrollaba el aprendizaje en la sala e invitar a la conversación.

La siguiente vez que Meg observó a un colega experimentado dando su clase, notó todas las formas en que se relacionaba con los estudiantes y los manejaba. Contó con humor: “No podía creer lo mucho que me perdí la última vez. Solo me concentré en lo que estaba diciendo, no en cómo lo estaba diciendo. Incluso hace una pequeña charla antes de que comience la sesión. Los estudiantes quieren hablar con él. Se da cuenta cuando alguien que normalmente está involucrado se queda callado o hace un chiste cuando alguien lo desafía. Y llama la atención a los estudiantes que intentan presumir,

pero baja el ritmo con aquellos que realmente no lo entienden. Es divertido y los estudiantes parecen aprender al mismo tiempo”.

Nueva creencia: “Para tener éxito, es posible que deba desviarme del plan de la lección y dejar que los estudiantes guíen el aprendizaje”.

Cuestiona tus suposiciones y aprende a dejarlas ir

Una preparación docente eficaz no significa sólo observar y reflexionar sobre las mejores prácticas probadas y comprobadas, sino también examinar los supuestos que nos guían, especialmente aquellos que nos frenarán.

La disposición de Meg a hacer las cosas bien en lugar de *tener* razón dio sus frutos: durante su segunda ronda de clases, noté que Meg se sentía más a gusto. Hablaba más despacio, sus diapositivas incluían muchos más ejemplos y pedía a los estudiantes que compartieran sus ideas o hicieran preguntas después de explicar un concepto nuevo. Estos ajustes les dieron tiempo a los estudiantes para asimilar las ideas y le dieron a Meg una mejor idea de qué tan bien las comprendían los estudiantes. Llamaba a las personas por su nombre y hacía referencia a los comentarios de los estudiantes en discusiones posteriores. Se sintió satisfecha cuando sus evaluaciones mejoraron drásticamente.

Me dijo: “Sé que puedo hacerlo mejor, pero ahora sé dónde sigo teniendo dificultades”. Pudo darse cuenta cuando sus viejas creencias la activaban y rápidamente se dio cuenta. Esta práctica reflexiva, junto con su arduo trabajo, le valió el premio a la mejor docencia para MBA en su quinto período de docencia.

Gran parte del crecimiento y el cambio se centran en el aprendizaje mediante la adquisición y el aprendizaje. En la educación en gestión, como instructores, directores de centros de enseñanza y capacitadores pedagógicos, tenemos el imperativo de apoyar también un desarrollo que honre el arduo trabajo de aprender a través del desapego.

Nota del editor: La profesora adjunta de finanzas en esta historia ha recibido el seudónimo de “Meg” y se han cambiado algunos elementos de su historia para mantener la confidencialidad.



Annie Peshkam es directora de la [Iniciativa para la Innovación en el Aprendizaje y la Excelencia en la Enseñanza \(iLITE\)](#) en INSEAD. Científica del aprendizaje por formación, investiga y apoya el desarrollo de la enseñanza centrada en el alumno y trabaja como coach pedagógica, coach ejecutiva y consultora de liderazgo.