

N.º 1

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA

INSTITUTO DE
DOCENCIA
UNIVERSITARIA



PUCP

N.º 1

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA

INSTITUTO DE
DOCENCIA
UNIVERSITARIA



PUCP

N.º 1

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA

Colección Materiales de Apoyo a la Docencia #2

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Instituto de Docencia Universitaria
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
Teléfono: (511) 626 2000

Autor:

Christian Estrada Ugarte

Editora:

Sylvana Valdivia Cañotte

Corrección de estilo:

Raúl Montesinos Parrinello

Diseño y diagramación:

Valeria Chiuyare Cervantes

Primera edición digital: junio de 2019

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin previa autorización escrita de los autores y editores.

ISBN: 978-612-47489-6-7

Tabla de contenidos

1.

¿Cómo es el espacio donde transcurre la *comunicación* de una clase universitaria? Una breve reflexión sobre el aula, uno de los escenarios principales de la comunicación en la universidad

2.

¿Qué caracteriza específicamente al *aula universitaria* como escenario de una situación comunicativa?

- a. Dialogue con sus estudiantes antes de comenzar la clase.
- b. Haga suyo el espacio del aula.
- c. Preste atención a los *puntos ciegos*.
- d. Refuerce su contacto visual como elemento clave de su comunicación.

Conclusión

¿Cómo es el espacio donde transcurre la *comunicación* de una clase universitaria?

Una breve reflexión
sobre el aula, uno de los
escenarios principales
de la comunicación en la
universidad

En una actividad de acompañamiento a profesores, solemos pedirles que, al final de su primera clase del ciclo, reproduzcan en un papel la disposición de los estudiantes que estuvieron en la clase recién concluida. Con frecuencia, ocurre que el docente no recuerda a algunos. Cuando le preguntamos por qué cree no acordarse de esos estudiantes específicamente, algunas de las respuestas que se ofrecen son como las siguientes: que solo recuerda a quienes estaban prestando atención a la clase, a los que participaron, a quienes se mostraron realmente interesados en el tema en discusión, entre otras. Todas estas explicaciones ante el olvido de determinados alumnos tienen como fundamento la supuesta unidireccionalidad de la dinámica de una clase: estos alumnos no ofrecieron lo que debían ofrecer en una clase; *no prestaron atención*. Se suele aclarar, además, que el problema no era solo la falta de atención prestada al docente, sino al tema en sí o a las participaciones de sus compañeros. Pero el fundamento de la crítica sigue siendo unidireccional: la exigencia al estudiante de lo que este tiene que ofrecernos a nosotros y a la actividad académica.

No debería llamarnos la atención esta forma de ver la clase. No solo es la más tradicional, sino que se corresponde con las expectativas de muchos docentes universitarios, y esto a pesar de la evolución de la que ha sido objeto la teoría de la enseñanza universitaria —y también la escolar—. Y se funda, por supuesto, en la historia del aula universitaria. En el *Diccionario de autoridades* de 1726 (tomo I), encontramos la siguiente definición:

AULA. Comunmente se toma por la estancia separada para cada classe que hai en los estúdios y Universidadés, y donde el Professór ò Cathedrático explica, y enséña à los estudiantes la ciencia y facultád que professa. De esta voz se usa tambien en algunas casas de Estúdios, donde se enséñan artes y otras disciplinas. En la Universidad de Salamanca se llama Generál: y assi dicen, el Generál de Theología, de Leyes, &c. Lat. *Aula*. COLMEN. Hist. de Seg. fol. 711. Al Generál ò *áula* mayor de aquellas escuelas concurrieron los mayóres Príncipes Eclesiásticos y segláres. ALFAR. fol. 120. Que alli tambien son las *áulas* de los discursos, donde se ventílan las qüestiones (RAE 1726).



Como vemos, el término *aula* se empleaba para referirse a la cátedra que brindaba un especialista académico sobre una materia. Se trata de un espacio cuya historia, aprehendida en nuestro imaginario de la educación, difiere de la tradición educativa escolar en sus orígenes, basada originalmente en el maestro, una suerte de mentor mucho más cercano al estudiante —la enseñanza se desarrollaba en las casas del mismo joven o en casa del maestro— y cuya enseñanza era impartida básicamente de manera individual. Sin embargo, la misma evolución de la escuela en Occidente fue llevando a esta hacia el uso del aula como centro del proceso educativo por razones disciplinarias y formativas —en el sentido de *formar* al otro según un ideal preestablecido—:

Según el investigador inglés David Hamilton, que rastreó el uso de la palabra «classroom» en lengua inglesa para referirse a la acción que sucede en el aula escolar, la idea de «clase» aparece en el siglo XVI, cuando los renacentistas empiezan a renovar la educación. [...] [E]mpiezan a difundirse los colegios como instituciones formativas contra la anterior tendencia

a educarse con tutores o en clases particulares. Es entonces, cuando aparecen instituciones con cientos de niños o jóvenes, que surge la necesidad de subdividir a los grupos para tener control y supervisión sobre ellos. Es decir, la idea de aula aparece, en primer lugar, por una necesidad burocrática y disciplinaria (Dussel 2007: 7).

Sea la *cátedra* —‘asiento elevado, desde donde el maestro da lección a los discípulos’ (RAE 2014); de este concepto se origina el término *catedrático*— en la educación superior o el *aula* en su concepción escolar —y ahora término empleado en cualquier institución educativa—, la enseñanza se asume como colectiva, no individualizada. Supone un carácter colectivo, y es este el que opera vivamente en el concepto mismo actual de *aula universitaria*. Por tanto, la dinámica tradicional de la enseñanza en las instituciones universitarias está dominada —quizás nunca deje de estarlo— por la idea de un catedrático, quien dicta una clase desde un centro simbólico institucionalizado.

Entendemos, por tanto, el aula desde un sentido colectivo en

relación siempre con un centro. Pero conviene recordar un hecho clave en este recorrido histórico: el aula también supone una separación del estudiante respecto de su espacio cotidiano —separación que, en el caso de la escuela, se debe contextualizar en el desarrollo de las grandes urbes y los procesos de industrialización europeos—. La escuela pasó de la casa del estudiante o del maestro a un espacio nuevo, apartado de su cotidianidad. Los escolares debían salir de sus casas para dirigirse a la escuela en donde ingresaban al aula para aprender.

El aula universitaria, sin embargo, tiene un carácter adicional: los monasterios fueron lugares predilectos para la educación superior eclesiástica. Las confesiones religiosas tenían su sistema de educación seminarista, en el que prevalecía la existencia de un aula universitaria basada en la lectura de la Biblia en su lengua original y explicada por el sacerdote encargado. Los estudiantes accedían al conocimiento desde esta voz autorizada que impartía sus clases —o discursos—. Podríamos decir que se trataba de una versión clerical de las antiguas lecciones de la academia

griega.

La universidad propiamente dicha, y tal como se fue desarrollando, recoge, entre otros, estas formas históricas de la enseñanza: el aula segmentada de la cotidianidad; la tradición griega de la academia, junto con la noción del *saber* desde su concepción occidental; y la experiencia monacal, una práctica que se sale de la realidad mundana para llevar la formación a los monasterios, donde prevalece el silencio, el respeto a veces sumiso ante un saber superior. Es cierto que, desde hace ya mucho tiempo, la discusión sobre la enseñanza en las universidades ha supuesto un cambio en la percepción concreta de lo que significa la universidad y la clase universitaria en sí. Sin embargo, es aún muy difícil salirnos de nuestra concepción de aula como un lugar suspendido de la realidad y donde el saber se desarrolla en un contexto dominado por el docente. No es nuestra intención en el presente documento rebelarnos contra esta concepción. Lo que buscamos es problematizarla para, a partir de algunas consideraciones que iremos planteando, encontrar mecanismos que permitan que nuestra

comunicación en el aula se dé de un modo más gratificante tanto para el estudiante como para el docente: indagar ese punto de encuentro de intereses entre el ser docente y el ser estudiante.

La arquitectura del aula ha pasado por una serie de cambios a lo largo de la historia. La gran mayoría de aulas, y tal como las concebimos en nuestro imaginario, están compuestas por carpetas o mesas largas, la pizarra, un proyector, el silencio —o se espera que sea así—, una luz adecuada, ventanas que favorecen el ingreso de luz natural y una disposición del mobiliario que permite al estudiante estar atento a los movimientos del docente. Hay algo de sagrado en la concepción del aula universitaria. Esta está impregnada de un aura: el conocimiento es un capital importante y la universidad trabaja este capital.

Vista así, esperamos que el aula esté libre de intrusiones ajenas a nuestro centro de interés: el conocimiento. Consideramos lo emocional, al menos de parte del estudiante, como algo mundano que no se corresponde con el fin académico. Volvamos a nuestro

ejemplo inicial. Asumimos que la razón de nuestro olvido de ciertos alumnos se debió a problemas en el desempeño del estudiante como tal: seguramente estaba distraída/o, no participó, no estaba interesado/a, etc. Asumimos que el estudiante en el aula es básicamente eso, un estudiante. Y lo deconstruimos de sus otras dimensiones sociales en nuestra narrativa acerca de la experiencia de la clase en el aula: el estudiante no cumplió con nuestras expectativas de lo que significa ser un buen alumno... y tal vez por eso no lo recordamos.

Olvidamos que el espacio del aula es, como dijimos, un espacio extraño, artificial, al que el individuo debe adaptarse. Entonces, al sancionar a alguien que no se comportó como un estudiante «cabal» —y, por tanto, quizás por eso no se lo recuerde—, estamos sancionando la *performance* del individuo que no se adapta a este escenario.

Pero ocurre que este espacio, el aula, es uno que, y volviendo a nuestra explicación de su recorrido histórico, se desarrolla en el marco de una institucionalización no solo

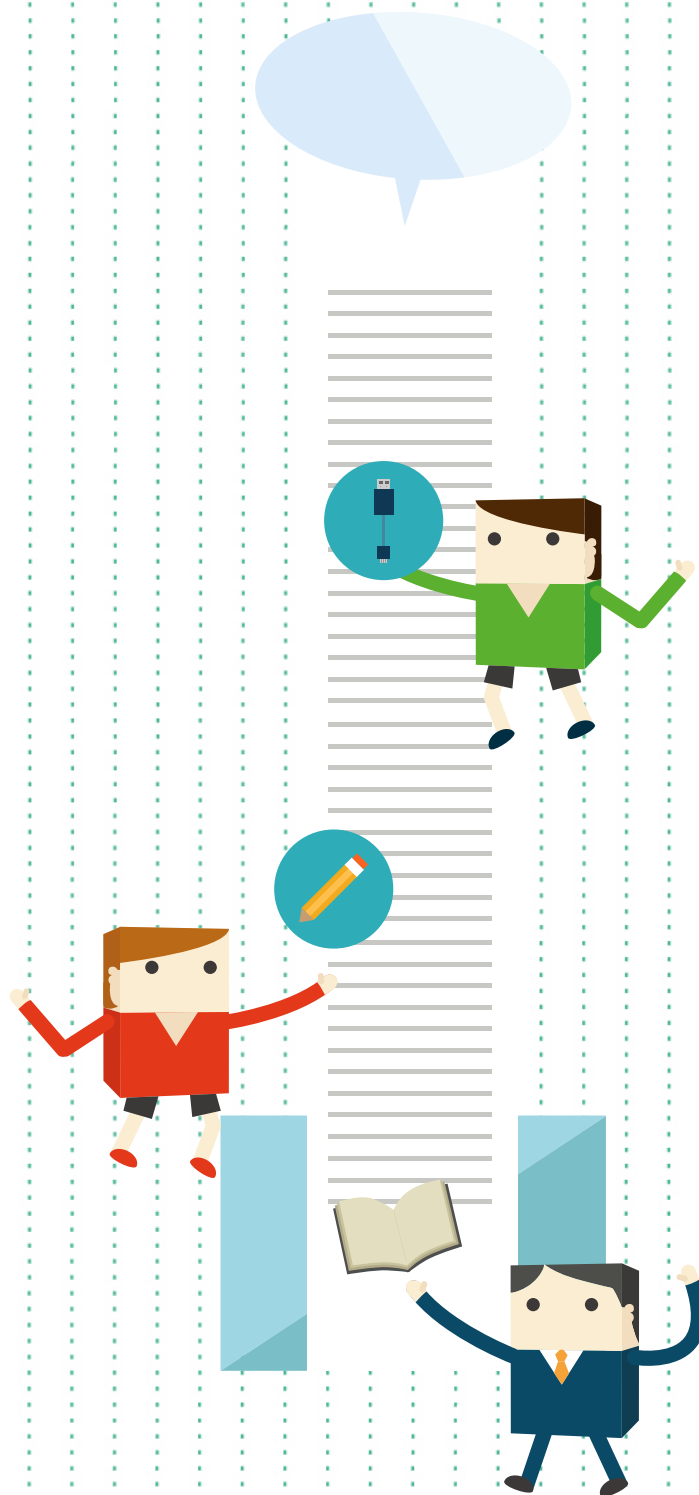
del saber, sino también del cuerpo: estar sentado durante cincuenta o cien minutos; mantener la atención por todo este tiempo; suspender las preocupaciones personales durante la clase, sentado en una carpeta o una silla dura. Para explicar los alcances del aula en los procesos formativos de los estudiantes, Dussel y Caruso señalan lo siguiente: «[...] el aula y las estrategias de enseñanza son formas de gobierno de las almas y los cuerpos,

que reconocen una larga historia que aún está presente en los modos en que organizamos nuestras prácticas, en el hecho de que los alumnos se sienten de determinada manera, en que levanten la mano para intervenir» (1999: 199). La experiencia en el aula universitaria no es, como vemos, solo un asunto cognitivo; se corresponde también con la disciplina del cuerpo y de nuestras emociones.



¿Qué caracteriza
específicamente al
aula universitaria
como escenario
de una situación
comunicativa?

Estas reflexiones, es importante recalcarlo, no tienen el fin de desvalorar el aula universitaria tal como la entendemos ni como se practica en las universidades en la actualidad. Lo que queremos entender es qué está pasando en ella, su compleja relación con el cuerpo y con la emocionalidad del estudiante. Así como tenemos un imaginario del aula, también lo tenemos del estudiante. Entonces, cuando nos encontramos con estudiantes que no dejan de atendernos ni intelectual ni emocional ni corporalmente durante los cien minutos —nos miran, escriben, participan—, confirmamos que nuestras expectativas de lo que supone ser un estudiante son correctas. Pero ocurre que esas expectativas se basan en un ideal. Existen los imaginarios de la clase, del aula, del estudiante, del docente, de la universidad. Y solemos limar nuestros imaginarios de aristas que nos incomoden. Entonces, nos olvidamos de que el aula no es un lugar natural o ahistórico, sino un artilugio histórico que se ha ido institucionalizando y que forma parte de una narrativa del saber. Es, finalmente, un espacio donde la individualidad se ve desplazada por



el peso de lo colectivo, donde la propia voz se podrá manifestar según las reglas impuestas por otro —el docente—, donde conviven muchas formas de intersubjetividades —reglas de cortesía, de trato, de saludo, etc.—, donde —desde la perspectiva del estudiante— no puedo generar ruidos que interfieran con la clase, donde estoy expuesto a las interpelaciones de los docentes y donde mis opiniones serán inevitablemente valoradas según criterios que me exceden.

Los estudiantes con más experiencia podrán congeniar amablemente con este espacio e, incluso, disfrutarlo como tal. De hecho, algunas de las vocaciones docentes no están desligadas de la dinámica típica de una clase: nos gusta la experiencia de aula y seguimos estudiando posgrados, y enseñamos en distintos programas y universidades. Y desde esta comodidad calificamos la actitud de los estudiantes. Sin embargo, es muy posible que varios de ellos, sobre todo de Estudios Generales —donde incluso su vocación quizás aún no esté bien definida—, no establezcan una relación positiva con la experiencia misma del aula. Y

nuestra clase es también para estos estudiantes.

Sabemos qué caracteriza al aula universitaria, qué retos nos supone. Todo espacio implica riesgos y conlleva el establecimiento de *puntos ciegos*, aquellos elementos que escapan de nuestra percepción. No se trata de ir en contra del concepto mismo de aula —igualmente hallaremos problemas si las clases se desarrollan en un jardín, en un patio o en una cafetería—. Antes bien, se trata de que, siendo conscientes de lo que lleva consigo el aula universitaria, trabajemos desde su propia constitución para recuperar lo individual y lo humano en la experiencia del aula. Para ello, podemos establecer una serie de actitudes en clase que pueden ayudar a aliviar la fricción entre este espacio y las individualidades de nuestros estudiantes.





Dialogue con sus estudiantes antes de comenzar la clase.

Muy buenos profesores suelen incidir en la importancia de una conversación previa a la clase misma, ya estando todos en el aula. Invertir unos minutos en charlar con nuestros estudiantes sobre alguna noticia relevante, sobre cómo van en general en sus clases, o conversar sobre algún libro o película que hayamos podido ver y que podamos recomendarles. Estos primeros minutos son esenciales, ya que estaremos convirtiendo el inicio de una experiencia en un lugar ajeno a la cotidianidad personal —el aula— en una situación un poco más cálida. Como estudiantes, podemos aprender mucho de estos breves minutos de conversación. En las discusiones sobre cómo hacer una buena clase, solemos hablar acerca de la importancia del diálogo en ella, pero solemos pensar este diálogo vinculado directamente con el tema de la sesión. Quizás cabe valorar el diálogo abierto sin un vínculo cabal con el tema que se desarrollará durante la clase. Por supuesto, no se trata de forzar este diálogo

—no se trata de forzar nada—; se trata, simplemente, de abrir una conversación para escuchar a nuestros estudiantes en otras áreas: indagar acerca de sus intereses, escuchar sus voces hablando de lo que quieren hablar, conocer sobre aquello que los ha movido emocionalmente camino a la universidad. O de algo tan simple como el tráfico de la ciudad.





Haga suyo el espacio del aula.

Es muy importante considerar las ubicaciones que suelen tomar nuestros estudiantes. Al tratarse de un espacio artificial, las personas intentamos re-crear el espacio desde una posición de confort. Por ejemplo, nos sentamos en el mismo sitio. En este sentido, sería una señal muy positiva en nuestras clases que los estudiantes no requieran una posición de confort. Para apoyar esto, podemos dinamizar sus ubicaciones. Podemos, por ejemplo, formar grupos diferentes, al menos cada cierto número de clases: que nuestros estudiantes trabajen con compañeros diferentes, en lugares diferentes; que tomen ópticas o perspectivas distintas de ejercicio a ejercicio. No se trata de hacer dinámicas solo por hacerlas; hablamos de dinámicas grupales que pueden resultar útiles para los temas por desarrollar. Lo que queremos remarcar aquí es que estas dinámicas generan otros beneficios para la experiencia educativa en el aula universitaria. Si esta tiende a ser estable o rígida, lo que nosotros podemos hacer es buscar el cambio,

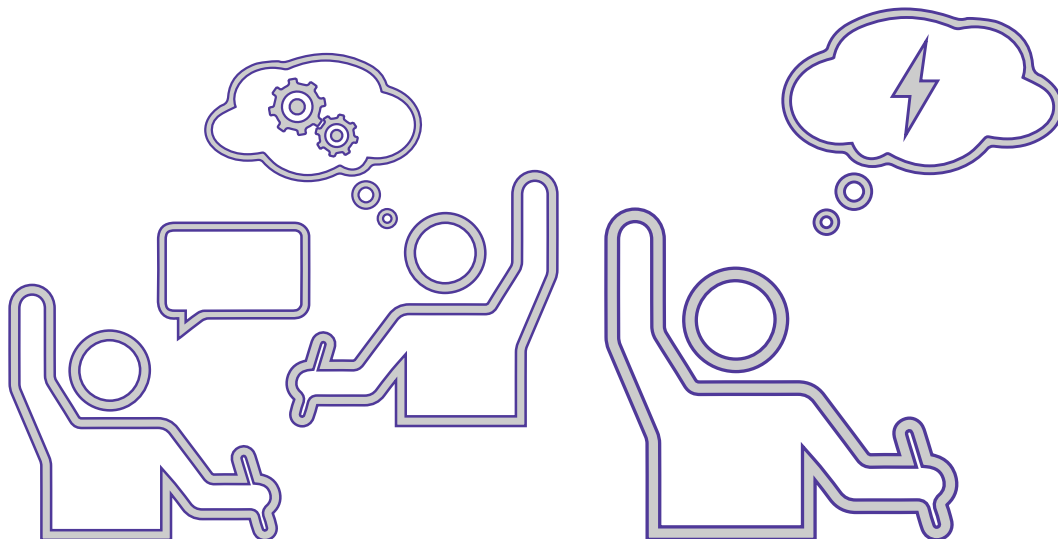
es decir, dinamizar el aula o la experiencia en esta. Lo importante es que deje de ser un espacio donde los individuos están sujetos a un discurso central en torno del cual aprendemos —porque, incluso bajo estas disposiciones rígidas de la enseñanza, seguramente también aprendemos— y que se convierta en uno en el que las voces provengan desde diversos espacios. En este nuevo escenario, dejamos de ser el centro y ahora somos nosotros quienes nos acercamos donde los estudiantes para conversar con ellos, quienes trabajan en grupos. Es decir, suspendemos también nuestro propio confort. Sentarnos con ellos, como uno más del grupo, y discutir con los estudiantes acerca de sus hallazgos: a esto nos referimos con *dinamizar el aula*. Las dinámicas grupales o de trabajo colaborativo no tienen un fin solo formativo en el sentido cognitivo o intelectual o social. Suponen también estimular positivamente las relaciones entre los estudiantes, y entre estos y nosotros.



Preste atención a los *puntos ciegos*.

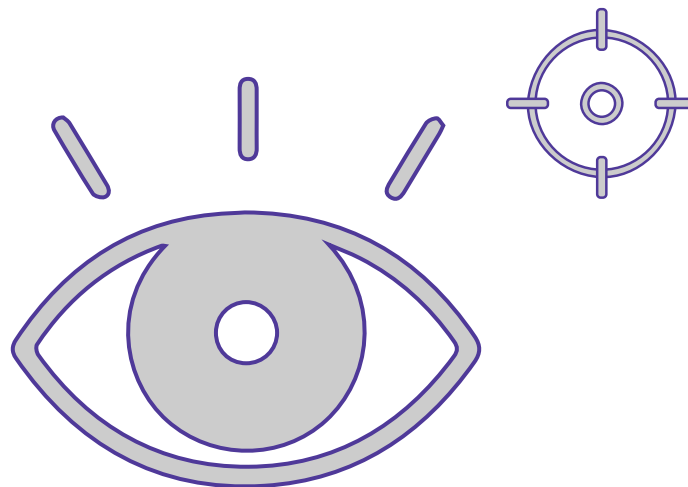
Siempre es bueno conocer los nombres de nuestros estudiantes. Pero sabemos que es algo difícil, sobre todo si tenemos cuarenta, sesenta u ochenta alumnos en el aula. Pues bien, propongámonos estar atentos a los nombres de aquellos estudiantes que se suelen sentar al fondo del aula o a los extremos. Debemos incorporarlos en nuestras dinámicas de clase, tratar de recordar sus nombres de manera especial. Es muy importante reconocer nuestros *puntos ciegos* —pues los tenemos, y no porque no seamos buenos docentes—. Atendamos a quienes, por razones de diversa índole, a veces

no atendemos. Podemos acercarnos a nuestros estudiantes, incluso si estamos haciendo una clase a modo de charla magistral, para que todos sientan que la clase es para cada uno de ellos, no para un todo colectivo que absorbe sus individualidades, sino para cada uno, reconociéndolos como sujetos sociales que nos están acompañando, cada uno a su manera, con la construcción del conocimiento. Se trata de buscar, en fin, salir de nuestras propias posiciones de confort. Retarnos a nosotros mismos y retar al aula. O dialogar con el aula.



d.

Refuerce su contacto visual como elemento clave de su comunicación.



El contacto visual resulta una herramienta poderosa de comunicación, junto con la voz, los gestos, el desplazamiento, entre otras. Aunque en volúmenes siguientes de esta colección profundizaremos en el contacto visual como recurso comunicativo, conviene incluir en esta parte de nuestras reflexiones algunos apuntes sobre esta importante herramienta. Primero, debemos recordar que su aprovechamiento en nuestras clases nos permitirá trabajar de manera adecuada el escenario del aula.

Incluiremos a nuestros estudiantes gracias a la mirada que vamos dirigiendo a cada uno de ellos en diferentes momentos. Segundo, el contacto visual, a pesar de que lo llamemos así, no está supeditado solo a la mirada: nuestro cuerpo —quizás nuestro torso o nuestros hombros— se debe orientar, de alguna manera, hacia los puntos a los que nos dirigimos con la mirada. Lo que llamamos *contacto visual* es, en realidad, la constatación de una disposición a hacer de una clase un diálogo abierto con todos.



CON CLU SIÓN

El aula universitaria es una institución social que lleva un aura en nuestra comunidad. Sin embargo, nuestros estudiantes pueden relacionarse con esa aura de diferentes maneras: estando de acuerdo con ella, y, por tanto, manteniendo el carácter formal de la clase y adecuándose alegremente a esta formalidad; o mostrando una actitud informal pero, a su vez, respetando la institucionalización del aula; o quizás rechazando el aura y tomando actitudes de rebeldía ante ella. Pero el peso de lo institucional siempre está allí. Nuestra relación con el aula nunca es natural, sino que siempre es aprendida. Las carpetas, el mobiliario, los colores de las paredes, nuestra actitud como docentes: todo esto está enmarcado en una construcción social. Ser conscientes de las características del aula en su marco social e histórico nos permitirá remover un poco su rigidez y, al hacerlo, encontrar a cada

estudiante no como parte de un colectivo, sino como un individuo con sus propias características, sin permitir que el peso del aura del aula esconda su propia voz. El estudiante necesita entender que tiene algo que contarnos, algo que decirnos. Y que será su propia voz la que le dará sentido al aula universitaria.

Los docentes podemos —o debemos: tal vez en esto consista precisamente nuestra labor— encontrar los mecanismos para superar las barreras comunicativas que ya el aula, inevitablemente, supone. Colocar la buena comunicación como eje de nuestra labor docente nos permitirá conocer más a nuestros estudiantes como sujetos propositivos, y será desde esta condición que podremos generar nuevos aprendizajes. Una breve conversación inicial en la clase, las dinámicas de trabajo colaborativo que generen movimiento en los estudiantes y tener siempre en

cuenta a nuestros estudiantes que suelen ubicarse —física o actitudinalmente— fuera del centro son herramientas que pueden sernos de gran utilidad para hacer del aula universitaria un lugar que permita canalizar e, incluso, generar la comunicación. Se trata de un espacio siempre pequeño para tantos sujetos con tantas emociones, disposiciones, actitudes, historias que confluyen en un entorno tan reducido. Pero esto no necesariamente es algo malo: es un espacio reducido, sí, pero, por tanto, podemos aprovecharlo para que todos podamos comunicarnos por la cercanía y la confluencia. La experiencia docente es básicamente esto: una situación de comunicación compleja. A partir de esta conciencia comunicativa, podremos hacer del proceso enseñanza-aprendizaje una experiencia de diálogo constante y de retos educativos estimulantes.



Bibliografía

DUSSEL, Inés

2007 «¿Qué es una buena clase? Una aproximación histórica a la búsqueda de la buena enseñanza». *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*. Buenos Aires, año 2, número 16, agosto, pp. 7-9. Consulta: 26 de abril de 2019.

<https://www.academia.edu/28260693/UNABUENACLASECAMILLIONE>

DUSSEL, Inés y Marcelo CARUSO

1999 *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE)

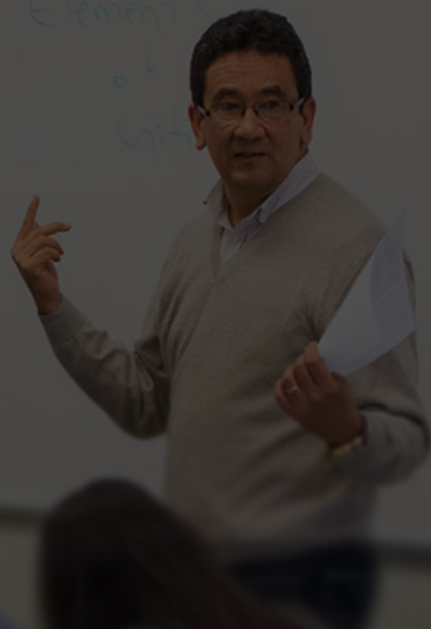
2014 *Diccionario de la lengua española*. Vigésimotercera edición. Bogotá: Espasa.

1726 *Diccionario de autoridades*. Tomo I. Consulta: 13 de abril de 2019.

<http://web.frl.es/DA.html>

N.º 1

LA COMUNICACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA



Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria 1801, San Miguel
Lima 32 - Perú

www.idu.pucp.edu.pe
idu@pucp.pe

Tel.: (511) 626 2000
Anexo: 2040