

# LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD NO ESENCIAL Y EL AUTODIDACTISMO COMO CUALIDAD FUNDAMENTAL

EDUCATION AS A NON-ESSENTIAL ACTIVITY AND SELF-TEACHING AS A  
FUNDAMENTAL QUALITY

**Germán Morales**

© <https://orcid.org/0000-0002-7336-5743>

**Fernanda Tapia**

© <https://orcid.org/0000-0001-7178-7531>

**Andrea Escobedo**

© <https://orcid.org/0000-0001-9746-4554>

Universidad Nacional Autónoma de México

FES Iztacala

✉ [gmoralesc@unam.mx](mailto:gmoralesc@unam.mx)

## Cita este capítulo:

Morales, G., Tapia, F. y Escobedo, A. (2021). La educación como actividad no esencial y el autodidactismo como cualidad fundamental. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp. 93-116). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.



# LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD NO ESENCIAL Y EL AUTODIDACTISMO COMO CUALIDAD FUNDAMENTAL <sup>1</sup>

Germán Morales

© <https://orcid.org/0000-0002-7336-5743>

Fernanda Tapia

© <https://orcid.org/0000-0001-7178-7531>

Andrea Escobedo<sup>2</sup>

© <https://orcid.org/0000-0001-9746-4554>

## Resumen

Durante la pandemia la educación escolarizada fue considerada una actividad no esencial, lo que condujo al cierre de las escuelas, generando diferentes problemas; uno de los más relevantes fue la ausencia del aprendizaje por cuenta del propio estudiante, lo que colocó al autodidactismo como una cualidad altamente necesaria de los estudiantes, sobre todo en los de educación superior. Aunque la autonomía intelectual, base del autodidactismo, se ha postulado como meta a alcanzar por las instituciones educativas, en Latinoamérica lejos está de su consecución. En el presente trabajo se mencionan algunas de las situaciones que han limitado la emergencia

---

1 Este trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado por la DGAPA – UNAM a través del programa PAPIIT IN306920

2 Los autores agradecen a la doctora Karla Acuña sus valiosos aportes para la versión final del manuscrito.

de la autonomía intelectual, y se recupera la noción de interacción didáctica para señalar la relación que mantiene el trabajo docente con el comportamiento autodidacta, sobre todo en términos de los ámbitos de desempeño didáctico que favorecen que el estudiante trascienda su situacionalidad. Se mencionan algunas condiciones que promueven desempeños estudiantiles más complejos, novedosos y con independencia de la figura docente. Finalmente, se plantea la necesaria extensión de la enseñanza al aprendizaje gestionado por el propio estudiante.

**Palabras clave:** autonomía intelectual; autodidactismo; educación superior; pensamiento complejo; aprendizaje autorregulado.

### **Education as a non-essential activity and self-teaching as a fundamental quality**

#### **Abstract**

During the pandemic, school-based education was considered a non-essential activity, which led to the closure of schools, generating different problems, one of the most relevant was the absence of learning on behalf of the student himself, which placed self-learning in a highly necessary quality of students, especially in higher education. Although intellectual autonomy, as the basis of self-learning, has been postulated as a goal to be achieved by educational institutions, in Latin America it is far from being achieved. In the present work some of the situations that have limited the emergence of intellectual autonomy are mentioned, and the notion of didactic interaction is recovered to point out the relationship that teaching work maintains with self-taught behavior, especially in terms of

the fields of teaching. didactic performance that favor the student transcending their situation. Some conditions are mentioned that promote more complex and innovative student performance, regardless of the teaching figure. Finally, the necessary extension of teaching to learning managed by the student himself is proposed.

**Keywords:** intellectual autonomy; self-taught; higher education; Complex thinking; self-regulated learning.

### **Un contexto general**

El jueves 12 de diciembre de 2019 en Wuhan, China, funcionarios de salud investigaban a pacientes que presentaban neumonía viral, todos tenían en común haber asistido a un mercado de mariscos. El 30 de diciembre Li Wenliang un oftalmólogo de Wuhan, publicó un mensaje en un chat alertando a otros médicos sobre una nueva enfermedad por coronavirus en su hospital a finales de diciembre. El 5 de enero de 2020, la OMS alerta de 44 pacientes enfermos de neumonía de etiología desconocida; para el 23 de enero China pone en cuarentena a millones de personas, algo nunca antes visto. En las próximas semanas se iban a reportar casos y muertes fuera de China, primero en Asia y luego Europa, pronto Italia va a reportar contagios en el norte del país. El 11 de marzo la OMS declara una pandemia: el brote por el nuevo coronavirus. Primero Italia (9 de marzo), luego España (11 de marzo) y posteriormente Francia (14 de marzo) ponen a toda la población en cuarentena, con lo cual se cierran lugares públicos como centros comerciales, restaurantes, cines, así como todos los espacios escolares. En un efecto dominó, Latinoamérica rápidamente adoptó estas medidas, en México, curiosamente no fueron las autoridades sanitarias las primeras en señalar el cierre

de los espacios públicos, fue la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Nacional Autónoma de México. De esta forma, a partir del 20 de marzo se cerraron escuelas de todos los niveles educativos, se señaló que la medida se extendería por un mes y que ello abarcaría las vacaciones de semana santa (Agamben et al., 2020; Kamps y Hoffmann, 2020).

El crecimiento exponencial de la pandemia contrastaba con la parálisis de las actividades humanas no esenciales; se tomaron medidas nuevas, extremas y universales, lo cual acarreó efectos en todas las esferas sociales porque se había trastocado el corazón del mundo globalizado al cerrar fronteras, modificando los paradigmas médicos al poner en cuarentena a personas sanas, desatando el canibalismo capitalista al especular y encarecer desde cubrebocas, pasando por papel higiénico y llegando hasta los ventiladores mecánicos. Las acciones preventivas como el aislamiento social poco a poco fueron cobrando la forma de políticas públicas y en el ámbito educativo no fue la excepción, ya que se extendió mucho más el cierre de las escuelas (a la fecha no se sabe cuándo exactamente se reabrirán), y se solicitó a los profesores que se pusieran en contacto con los estudiantes para continuar con su formación por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La falta de preparación para enfrentar una situación como esta fue suplida con el empleo de medios y dispositivos comunicativos, que exigían conexión a internet, contar con una computadora, poseer dominio en el uso de las TIC, adecuar la sala de la casa, el estudio y hasta el comedor, como el aula improvisada en el que ocurriría la clase. Las labores en el hogar pronto tendrían que hacerle hueco a la reunión virtual y a las tareas escolares, con escenas en las que unas interfirieron o se mezclaron con las otras: a media reunión virtual

se escuchaba a la mamá regañando al estudiante, el ladrido de los perros participando en la discusión, la campana del receso sustituida por la campana del camión recolector de basura y dormirse en clase se transformó en no quedarse dormido para no perder la clase. Rápidamente la casa se convirtió en el hogar de la escuela, los padres en docentes, los alumnos en una suerte de reclusos atormentados con la privación de la libertad y con penas por cumplir en la forma de tareas.

### **Las consecuencias sobre el ámbito educativo**

Las medidas tomadas por las autoridades educativas que a todas luces fueron reaccionarias y con poca planeación, generaron cambios entre los actores de las relaciones educativas, en el caso de los docentes se observaron algunas de las siguientes posturas.

- a) No participar ya sea por falta de habilidades tecnológicas, por falta de condiciones infraestructurales, dispositivos, acceso a internet, o por ambas.
- b) No participar por falta de motivación o apatía, amparados en un contrato firmado entre institución y docente, así como por el apoyo en los sindicatos para exigir el respeto al derecho laboral docente que demanda condiciones idóneas y que aquí no había.
- c) No participar al nivel requerido por falta de habilidades didácticas para enseñar en otra modalidad, que rápidamente fue evidenciado por exigencias de realización de trabajos escolares a entregar con ciertos formatos y en ciertas fechas.

- d) Participar con formas de proceder del sistema presencial con ajustes que medianamente han contribuido a seguir formando a los alumnos. Docentes con la preocupación de aportar a la formación de los alumnos que han tratado de usar todos los recursos que están a su alcance para tener condiciones lo más parecidas a las clases ordinarias presenciales.

Por supuesto las consecuencias para los docentes más comprometidos no tardaron en relucir: la frustración por los pocos resultados conseguidos, mayor carga de trabajo al supervisar individualmente, reducción del tiempo efectivo de la clase y aumento en el nivel de stress, así como la pérdida de identidad que supuso el cambio del lugar de trabajo (la escuela) y el horario de trabajo, pasando del “ya me voy a trabajar” al “ya me voy a conectar”.

En contraste, el mensaje de las autoridades educativas era claro: el sistema educativo seguía funcionando, la escuela se quedó en casa, pero seguía viva, los docentes seguían trabajando y los alumnos aprendiendo, por ende, los papás tenían que seguir colaborando o cubriendo las colegiaturas.

Pero basta con analizar lo que está pasando con la formación del alumno, para entender que las implicaciones no han sido menores ni las mejores:

1. Se resaltó la importancia de los trabajos o productos, más que de los procesos educativos, así la planificación didáctica se centró en elaborar la lista de tareas que los alumnos tenían que entregar.
2. Poca o nula retroalimentación sobre lo entregado/enviado por el alumno, quedando reducida al aspecto cuantitativo del trabajo

realizado, para irse acumulando y contar con elementos para asignar puntajes finales.

3. Sobrevaloración del avance en el cumplimiento de los programas de las materias, dejando en segundo lugar el progreso en el desarrollo académico del alumno.
4. Desplazamiento del aprendizaje estudiantil como eje rector del espacio educativo, para ceder su lugar a salvar el semestre o el año escolar, con lo cual los criterios administrativos una vez más, se impusieron a los académicos.
5. Preocupación excesiva por reunir evidencias que posibiliten la obtención de una calificación justificada, más que interés por las capacidades logradas.
6. Ruptura en la secuencia de aquellos conocimientos que son la base para conocimientos más complejos.

En suma, la contingencia tomó por sorpresa a las autoridades sanitarias y educativas, lo cual ha colapsado a los sistemas de salud y ha puesto en evidencia a los educativos en cuanto a sus limitantes para alcanzar las metas propuestas. Por supuesto, los problemas de trasladar las actividades escolares al hogar en tiempo récord acentuaron problemas ya existentes en el sistema, pero también condujeron a la emergencia de otros. Dichos problemas afectaron diferencialmente a los diversos niveles educativos; en el nivel básico prácticamente se hizo descansar en los padres la labor de recepción y supervisión de las labores escolares, mientras que en el nivel medio superior de tipo tecnológico y sobre todo en el nivel superior, se agudizaron los problemas, sobre todo porque la figura docente se

desdibujó mientras que la figura de supervisión de los padres, ya se encontraba disipada. Esto hizo que en el nivel superior hiciera crisis un problema en particular que pertenece a la dimensión psico-pedagógica: el fracaso para conseguir que los alumnos continuaran aprendiendo fuera de la escuela, sin la presencia física del docente y que fueran capaces de gestionar o fueran responsables de su propio aprendizaje. En otras palabras, se exigió como nunca antes que el alumno fuera autodidacta, pero es lamentable observar que ello no ha ocurrido. ¿Desde cuándo se había aspirado al autodidactismo?

### **El autodidactismo en tiempos actuales: origen y relevancia**

En 1996, la UNESCO definió como principales características deseables de los estudiantes de fin de siglo e inicios del nuevo milenio, que tuvieran capacidad para aprender durante toda la vida, para aprender a ser, aprender a hacer y aprender a aprender. Esto hizo que durante más de dos décadas se originaran una gran cantidad de planteamientos en los que se resaltaba el papel del aprendizaje por encima y a veces al margen de la enseñanza, con funciones reducidas del docente a ser un guía, acompañante o instructor, los currículos se deformaron en pro de una flexibilidad y movilidad y las discusiones reflexivas sobre las transformaciones de la didáctica cedieron su lugar a cursos para usar las TIC y a una carrera por la implementación de cursos, diplomados y carreras *on line* (Véase Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008).

A inicios de la segunda década del siglo XXI, se moderaron las expectativas sobre los modelos educativos reducidos al aprendizaje y se empezó a reconsiderar nuevamente la importancia de la enseñanza y del docente para conseguir las capacidades clave del individuo del

nuevo milenio. Sin embargo, a pesar de todos los cambios en los discursos internacionales y nacionales, en muchas de las prácticas educativas al interior de las aulas, sobre todo universitarias, siguen predominando estrategias de enseñanza ancladas en el verbalismo, que se caracterizan por clases discursivas, las más de las veces con poca relación con las prácticas cotidianas de aplicación del conocimiento, con demasiado énfasis en los temas a los que se les hace objeto de revisar así como de contenidos que habrán de ser memorizados; reducción también en las evaluaciones que pasan de ser un proceso a ser un acto de asignar calificaciones por medio de exámenes, que en el mejor de los casos, reflejan la información acumulada por el alumno (Torrano, et al., 2017). Esto permite sostener que esas prácticas en las que el discurso del docente y la relevancia de los contenidos, han generado una alta dependencia del alumno respecto de lo que hace y dice el docente o aquello que está contenido en los textos. Una de las formas que adopta esta dependencia se ilustra cuando el alumno sólo es capaz de repetir, ya sea oral o por escrito, lo que ha leído o escuchado, mostrando limitantes para trascender lo que el docente o el texto mencionan.

Lo anterior es grave si se considera que el espacio educativo superior se relaciona con la formación de actores que transformen la realidad y no sólo que reproduzcan una cultura ya establecida. Como consecuencia de estas formas de enseñanza-aprendizaje, la pandemia puso en evidencia en los sistemas educativos latinoamericanos, que los alumnos estaban regulados por la figura, actuación y los criterios del docente, y nos gritó a la cara lo lejano que estaba un alumno para aprender por su propia cuenta y de desarrollar independencia intelectual.

Los esfuerzos por promover la autonomía intelectual resultan hoy más que nunca, tan necesarios como urgentes para que la parálisis de la escuela no sea la pausa en la preparación de los alumnos y que aprendan cosas complejas, novedosas, de forma permanente, y que sean capaces de generar conocimientos que resultan de su propio desempeño (Barrón, 2009; Torrano et al., 2017). En este trabajo presentamos una caracterización del desempeño didáctico del docente para avanzar a una caracterización del desempeño autodidacta, reconociendo que sólo bajo condiciones apropiadas de enseñanza, se pueden generar las condiciones por las que un alumno aprende por su propia cuenta, de hecho, sólo en la medida que esto ocurre, se puede hablar genuinamente de un estudiante.

La importancia de la autonomía intelectual del estudiante viene dada por la preparación de un individuo para que: a) Pueda avanzar a otro nivel escolar, por ejemplo, en nivel básico. b) Pueda avanzar a otro nivel educativo, por ejemplo, transitar de la secundaria al bachillerato c) Pueda incorporarse a otro espacio escolar, por ejemplo, cuando se estudia en otro país, d) Pueda incorporarse a la vida profesional o laboral, y, e) Pueda generar conocimiento como resultado de su trabajo de investigación. En todos los casos, es indispensable que el estudiante haya alcanzado independencia respecto del desempeño mostrado por sus docentes, pero esa independencia no surge de manera automática, sino que va a configurarse de condiciones didácticas particulares.

### **El tránsito de la enseñanza al autodidactismo**

En ese curso de dominio del desempeño docente para gradualmente cobrar dominio el desempeño del estudiante, se puede proponer

una secuencia en términos de los escenarios como condiciones estructurales que van a contribuir en la dirección descrita.

1.- El escenario del aula, laboratorio o taller en el que la supervisión del trabajo estudiantil por parte del docente es completa, en una situación diseñada didáctica y totalmente por este último. 2.- Escenarios universitarios o escolares en los que los potenciales usuarios del conocimiento que el alumno está aprendiendo, acuden y el alumno trabaja con el usuario mientras recibe una supervisión directa pero que comienza a ser indirecta por parte del docente. 3.- Escenarios fuera del espacio escolar en los que el alumno trabaja directamente con usuarios y con una supervisión indirecta por parte del docente. 4. Escenarios independientes y diferentes a los escolares en los que el ahora egresado de educación superior trabaja con completa independencia de la supervisión docente. En este desvanecimiento gradual de la supervisión por parte del docente, el alumno gradualmente se va transformando en un estudiante que procura condiciones para seguir estudiando y aprendiendo, es decir, el punto final representa la máxima aquella que reza “el alumno supera al maestro”, en tanto se construyen caminos nunca antes recorridos ni siquiera planeados (enseñados).

Para entender a detalle este curso de independencia, se recupera la noción de interacción didáctica (León, et al., 2011; Morales, et al., 2013), como unidad analítica psico-pedagógica de los procesos educativos en el nivel superior. Dicha noción define las relaciones funcionales que se establecen entre un docente y un estudiante, organizadas alrededor de un criterio de logro que tiene que conseguir el segundo, por lo tanto, define el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza. Dicho criterio de logro puede corresponder con diferentes niveles de organización funcional (Ribes y López, 1985).

Es decir, demandar completa dependencia de la situación como lo es repetir un texto, seguir instrucciones, seleccionar instrumentales o aparatos en función de un problema por resolver (independencia del desempeño situacional), demandar una independencia situacional parcial como lo es establecer una correspondencia entre lo que teóricamente se sostiene en los textos con lo que cotidianamente se hace (independencia del desempeño extrasituacional), o demandar una independencia total de las situaciones como lo son relacionar argumentos, derivar conclusiones, identificar incoherencias (independencia del desempeño transituacional).

En el caso de los estudiantes de educación superior, mayoritariamente tienen que desplegar desempeños extra y transituacionales, debido a que las exigencias son de congruencia disciplinaria y coherencia discursiva. Por ende, los criterios de logro siempre tienen que estar anclados a un programa de materia, a un plan de estudios, a los criterios disciplinarios de la comunidad (psicología, medicina, física, etc.), así como a las normatividades institucionales y políticas gubernamentales. Aunado a los criterios y desempeños del docente y del estudiante, participan otros factores como lo son las habilidades, competencias, motivaciones e intereses de ambos actores, así como los factores que propician o interfieren las interacciones didácticas como son las condiciones de salud, la temperatura, ruido, tamaño del aula entre otras. Todos estos factores se pueden apreciar en la figura 5.

**Figura 5.** Representación de la interacción didáctica como relación clave en el nivel educativo superior



Fuente: Tomada de León, et al (2011).

Con base en el modelo de interacción didáctica se ha caracterizado funcionalmente el papel del docente como un actor que media, facilita y auspicia el contacto estudiantil con los objetos disciplinarios. De estas tres funciones se desprenden los ámbitos que pueden describir el desempeño de un docente universitario que consigue que sus estudiantes aprendan, es decir, que despliega desempeño didáctico (León et al., 2011).

- a) Planeación didáctica, en la cual el docente diseña las actividades, tareas y circunstancias que conduzcan al desarrollo de las habilidades como meta del objetivo de la clase. Comprende la

definición de lo que se va a aprender, para qué se aprende, bajo qué circunstancias y cómo se evidenciará lo que se ha aprendido. Con base en esto, se estructuran los objetivos generales y específicos de aprendizaje a nivel de plan de estudios, programa de la materia o planeación de la clase.

- b) Exploración competencial, que consiste en la identificación del comportamiento logrado por los estudiantes en la clase, el curso, grado o nivel precedente, que habrá de ser la base o precurrente necesario para lograr los objetivos. Comprende la evaluación inicial de las capacidades desarrolladas para determinar el nivel de arranque de clase, curso o nivel, que permita al docente estimar las medidas correctivas que coadyuven al desarrollo idóneo de su trabajo. Por lo anterior, la exploración no se reduce a preguntar “qué se vio en la clase o curso pasado”.
- c) Prescripción de criterios, consiste en la explicitación de los criterios disciplinarios, curriculares y de logro que los estudiantes habrán de cumplir u observar; en otras palabras, poner en contacto al estudiante con criterios propios de la disciplina y criterios didácticos a satisfacer, en tanto el docente es capaz de identificarlos y cumplirlos.
- d) Ilustración, que comprende en mediar lingüísticamente el contacto del estudiante con el desempeño docente y los criterios disciplinarios, como ejercicio ejemplar, es decir, poner en contacto al estudiante con el comportamiento de otro señalando: qué hacer, cómo, en qué circunstancias, para qué y por qué hacerlo. Por lo tanto, no sólo es que el docente diga teóricamente, sino que haga situacionalmente aquello que sostiene. Es en este ámbito en el que se aprecia en toda su dimensión aquello que dicta que sólo se puede enseñar lo que se sabe hacer.
- e) Supervisión de la práctica estudiantil consistente en la mediación lingüística del docente sobre el comportamiento del estudiante,

misma que se hace momento a momento en una situación problema. Con lo cual se aprecia el control total del desempeño del estudiante, por parte del docente, ya que este último sirve de una suerte de semáforo que indica al estudiante seguir o detenerse en la tarea que está desarrollando.

- f) Retroalimentación del desempeño estudiantil, que se caracteriza por colocar al estudiante en condiciones de establecer las correspondencias entre la situación problema, el desempeño del estudiante y el criterio a satisfacer. Esto implica que no se trata solamente de consecuencias dicotómicas del tipo correcto o incorrecto, ni de valoraciones morales como “bien hecho”, sino de auspiciar que el estudiante haga contacto con situaciones hipotéticas o lingüísticas, como forma de anticiparse modificando su comportamiento. Por ello, este es uno de los ámbitos que más promueve la autonomía intelectual de un estudiante de educación superior.
- g) Evaluación, que consiste en el desempeño docente que realiza para contrastar el desempeño real del estudiante con el desempeño ideal, como forma de estimar la distancia entre el desempeño desplegado con el desempeño esperado, para poder determinar el grado de desarrollo o avance en términos de capacidad, que el estudiante ha alcanzado.

En la descripción de los distintos ámbitos de desempeño docente, unos van a promover mayor dependencia intelectual; por ejemplo, en la planeación el docente va a establecer lo que el estudiante tiene que lograr, qué se tiene que hacer, cómo, cuándo, por qué y para qué, lo que significa un margen pequeño para que el estudiante plantee cosas diferentes a lo que la planeación señala. En el caso de la imposición de criterios, el docente explicita los de tipo disciplinario y didácticos, como enunciados formales que definen las prácticas que

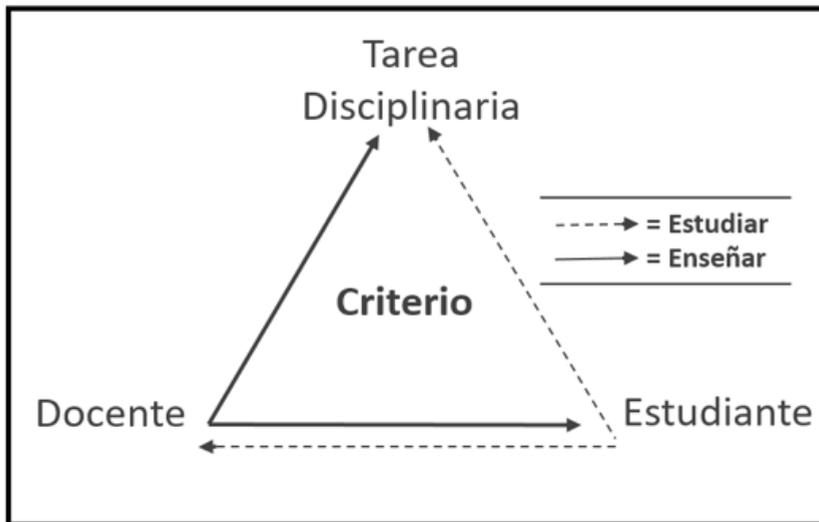
habrán de desplegarse, y en tanto el docente domina la prescripción y satisfacción de tales criterios, el estudiante se ajusta a los mismo y sus posibilidades de innovar, son en la forma de satisfacer esos criterios. En el caso de la ilustración, el docente es quien ejerce el desempeño ejemplar frente al objeto disciplinario, y el estudiante mantiene una relación indirecta con la relación desempeño docente-objeto disciplinario, por lo tanto, el desempeño del estudiante depende enteramente de lo que ilustra el docente. En el caso de la práctica supervisada, se puede predicar un punto medio de regulación por parte del docente, esto debido a que el desempeño del estudiante cobra relevancia al ejercitar aquello que le fue ilustrado, pero todavía las formas, las secuencias y la organización de su hacer está subordinado a lo que el docente dice sobre dicho hacer.

Caso interesante es la retroalimentación, en la que el docente para plantear situaciones hipotéticas que habrán de ser completadas o reestructuradas por el estudiante de forma lingüística, el primero entonces plantea preguntas sobre las consecuencias posibles y el segundo, se posiciona como agente constructivo al aportar situaciones posibles familiares, pero también novedosas. Finalmente, la evaluación puede cobrar una relevancia interesante para promover autonomía intelectual si se enseña al estudiante a establecer comparaciones entre lo que se espera de su desempeño y lo que ha desplegado, para derivar de ahí retroalimentaciones y posibles cambios futuros que acerquen al estudiante al logro de los objetivos disciplinarios.

Es claro que no hay una relación isomórfica entre lo que hace el docente y lo que hace el estudiante, ni tampoco en cuanto a lo que consiguen uno y otro. En el caso de un docente del nivel educativo superior debe estar en condiciones de saber qué va a enseñar, cómo

lo enseñará, para qué lo va a enseñar, por qué enseña eso y no otra cosa, así como cuándo debe enseñarlo (Pacheco, 2008). Esto dará contenido concreto a las relaciones de enseñar, que se caracterizan porque el desempeño del docente es ejemplar en dos vertientes: 1. Las relaciones docentes-tarea, en las que se expresa el desempeño que evidencia dominio disciplinar, y 2. Las relaciones docente-estudiante, en las que se evidencia dominio didáctico (ver figura 6). Estas dos relaciones se integran funcionalmente para conseguir que los estudiantes aprendan a actuar adecuada, efectiva, pertinente, congruente y coherentemente frente al objeto disciplinario. Esto conduce a sostener que enseñar una disciplina demanda el despliegue del desempeño disciplinariamente ejemplar y desempeño didácticamente pertinente, en suma, significa saber una disciplina y saber enseñarla (Morales, et al., 2017).

**Figura 6.** Relaciones de enseñar y estudiar en el nivel educativo superior, organizadas alrededor de un criterio de logro



Fuente: Tomado de Morales, et al. (2017).

Como complemento de las relaciones de enseñanza, se encuentran las relaciones denominadas estudiar, en las que el estudiante hace contacto con la relación del docente y el objeto disciplinario, todo ello modulado por el criterio de logro impuesto por el docente (ver figura 2). Esta relación del estudiante con el objeto disciplinario inicialmente va a ser indirecta, pero a medida que existan más ilustraciones de interacciones didácticamente moduladas por el docente, el estudiante tendrá relaciones más directas con el objeto disciplinario y gradualmente dejará de depender del desempeño ejemplar del docente, en tanto ha aprendido leer, escribir, hablar o hacer, con base en criterios didácticos que le fueron modelados. Por lo tanto, el desempeño autodidacta va a surgir ahí en un ambiente didáctico propicio, al lado de quien exhibe un desempeño didáctico adecuado, lo que representa el carácter dependiente del primero respecto del segundo. En otras palabras, hay una secuencia entre el desempeño didacta de un docente que ejercita todos o mayoritariamente todos los ámbitos de desempeño y el desempeño autodidacta de un estudiante. Pero ello también va a depender de una condición fundamental, como lo es la implementación de situaciones didácticas con un alto carácter de diferencialidad y variación, tanto morfológica como funcional. Es decir, el docente deberá diseñar situaciones de aprendizaje que exijan del estudiante dos cosas: desempeño variado y desempeño efectivo, como condición para auspiciar que sea capaz de enfrentar situaciones novedosas con grados de complejidad y dificultad variables (Ribes, 1990). Si se respetan en términos generales estas consideraciones, entonces se incrementa la probabilidad que un estudiante pueda desenvolverse con autonomía ante problemáticas que el acontecer profesional y cotidiano le plantea.

## Reflexiones finales

Las condiciones de confinamiento que han sacudido al mundo en este 2020, han impactado de forma negativa prácticamente todas las esferas de actividad humana. El ámbito educativo no ha sido la excepción, por ende, a futuro será necesario considerar, además de mantener las medidas sanitarias, que la educación superior tendrá que orientarse a mayor promoción de la autonomía intelectual del estudiante, lo cual se puede conseguir contemplando una serie de aspectos como los que aquí se han mencionado.

En esta nueva etapa que se abre por delante, en la que se combinarán clases presenciales con clases en línea, el papel del docente, sobre todo de educación superior, no puede reducirse a tutor, acompañante o asesor en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que tendrá que instaurarse como un genuino auspiciador, es decir como un agente que dispone condiciones que propicien que el estudiantado despliegue un comportamiento para cumplir con los criterios didácticos y disciplinarios por su propia cuenta. Algunas de las características que debe tener esta función auspiciadora son: a) Planeación y presentación de situaciones didácticas que posibiliten primero un número limitado de desempeños y posteriormente, un número ilimitado, b) Transición de criterios explícitos a criterios implícitos, c) Supervisión continua y expedita que evite desviaciones o desempeños riesgosos y d) Invitación a enfrentar las situaciones desafiantes, buscando con ello, incrementar la motivación. Por su parte, al estudiante no se le puede exigir que se convierta en docente y se enseñe a sí mismo, en un ejercicio de funciones para lo cual no está preparado ni interesado; en todo caso lo que corresponde es establecer que hay funciones compartidas con el docente y que las del estudiante son las de, a) Identificar los criterios didácticos

y disciplinarios, b) Identificar los desempeños ideales que exige su disciplina, c) Diseñar las metodologías y estrategias para cumplir dichos criterios, d) Monitorear su desempeño en la ruta por cumplir el desempeño ideal, para estimar distancia y obstáculos por superar y d) Imponer sus propios criterios, primero con similitud a los que impuso el docente y después con variaciones en dificultad y complejidad.

Es importante no perder de vista que el desempeño autodidacta y la autonomía intelectual del estudiante son deseables en todos los niveles educativos, pero cobran mayor relevancia en el nivel educativo superior: en la licenciatura con una menor presencia, en tanto se aprende a profesar el conocimiento que otros han generado. En la maestría o magíster con un aumento significativo en tanto se aprende a enseñar a otros profesionistas. Y en el doctorado es una exigencia plena y legítima en tanto se tienen que generar nuevos conocimientos y ahí, toda enseñanza cede su lugar al estudio como circunstancia para aprender y socializar lo que se plantea y se obtiene. Por supuesto, en los niveles educativos básico y medio, el autodidactismo se espera que ocurra como desempeño fuera del aula escolar (como ahora ocurre), y como desempeño en ausencia del docente. Esta es la verdadera esencia del aprendizaje durante toda la vida y en cualquier espacio, sólo así la pandemia que hoy nos amenaza, puede ser tanto una circunstancia tan terrible, como una gran oportunidad para aprender.

## **Referencias bibliográficas**

Agamben, G., Zizek, S., Nancy, J. L., Berardi, F., López, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., Han, B., Zibechi, R., Galindo, M.,

- Gabriel, M., Yañez, G., Manrique, P. y Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan*. ASPO.
- Barron, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Kamps, S. y Hoffmann, C. (2020). *COVID Reference*. Steinhauser Verlag.
- León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103). México: UNAM FESI.
- Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R., y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.
- Morales, G., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en Psicología*, febrero- julio 2017 (13), 24-35.
- Pacheco, V. (2008). Del constructivismo al interconductismo en el estudio del aprendizaje de la ciencia. En C. Carpio, (Coord.). *Competencias profesionales del psicólogo. Investigación experiencias y propuestas* (pp. 135-158). México: UNAM FES Iztacala.
- Ribes, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis paramétrico y de campo*. México: Trillas.
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39 (156), 160-17.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI. Informe Delors. Madrid: Santillana.