

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS UROSARIO



AGOSTO DE 2018, BOGOTÁ

Nº
14

ISSN: 2500-5979 • ISSNe 2500-6150

Aprender a aprender, aprendizaje autorregulado y educación superior

JENNIFFER LOPERA MORENO

Directora de los Programas de Fortalecimiento Académico y Estudios Universitarios en Ciencias Sociales, Profesora Asistente de la Escuela de Ciencias Humanas. Correo electrónico: jennifer.lopera@urosario.edu.co

RAFAEL ALBERTO MÉNDEZ ROMERO

Coordinador del Servicio de Matemáticas Aplicadas y Ciencias de la Computación, Profesor Principal de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas. Correo electrónico: rafael.mendez@urosario.edu.co

ELIANA ORTIZ CASTILLA

Profesora de Cátedra de la Escuela de Ciencias Humanas. Correo electrónico: eliana.ortizc@urosario.edu.co

SERGIO RODRÍGUEZ JEREZ

Profesor de Cátedra de la Escuela de Ciencias Humanas. Correo electrónico: sergioale.rodriguez@urosario.edu.co

Tabla de contenido

1. Motivaciones y puerto de partida	2
2. Hacia una comprensión del Aprender a aprender y del Aprendizaje Autorregulado	3
2.1. Aprender a aprender (Ap Ap)	3
2.2. Aprendizaje autorregulado (AA)	4
3. Caminos a seguir	5
3.1. Prolegómeno para el acercamiento didáctico del Aprender a aprender	5
Referencias	7

Para citar: Lopera Moreno, J., Méndez Romero R. A., Ortiz Castilla E., Rodríguez Jerez, S. (2018). Aprender a aprender, aprendizaje autorregulado y educación superior, *Reflexiones Pedagógicas U Rosario*, 14.

Resumen

El presente texto busca reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza en la Educación Superior, a partir de los resultados de una investigación que analizó una serie de prácticas pedagógicas en la Universidad del Rosario, específicamente en el programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales. La periferia de este análisis encierra los conceptos de aprender a aprender y aprendizaje autorregulado en el contexto específico de la retención estudiantil y los procesos de fortalecimiento académico. Los hallazgos encontrados permitieron delimitar y estructurar una didáctica propia del aprender a aprender a partir de los procesos cognitivos de la auto-observación, el auto-enjuiciamiento y la auto-reacción. Finalmente, se esboza un modelo didáctico producto de esta reflexión que puede mejorar los procesos de enseñanza en los espacios ya referidos.

Palabras clave: educación superior, aprender a aprender, autorregulación, innovación pedagógica.

1. Motivaciones y puerto de partida

El programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales de la Universidad del Rosario ha sido un espacio pedagógico en el que se han explorado las complejidades de la experiencia universitaria para estudiantes y docentes. Asimismo, ha sido un espacio privilegiado para hacer propuestas pedagógicas y didácticas que permitan abordar dichas complejidades de los aprendizajes en la Educación Superior.

Con este espíritu, desde 2015 iniciamos con un grupo de profesores del programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales algunos intercambios de ideas respecto a los factores que podrían incidir en las causales de pérdida de cupo que ya habían tenido nuestros

estudiantes; además, buscamos plantearles algunas propuestas para que tuvieran mayor confianza en las habilidades alcanzadas y pudieran culminar sus estudios de pregrado con satisfacción y claridad.

Así, decidimos incorporar la estrategia de proyectos integrados, la cual es desarrollada por los estudiantes a lo largo del semestre. Esta estrategia consiste en la implementación y el desarrollo de habilidades de investigación, trabajo en equipo, lectura y escritura académica, pensamiento matemático y pensamiento formal, teniendo en cuenta varias condiciones: la primera es que el proyecto incida sobre una situación concreta que los estudiantes conozcan; la segunda, que incorpore reflexiones respecto a elementos éticos y de responsabilidad social en la intervención de ciertas realidades nuestras, y la tercera, que los estudiantes involucren su formación disciplinar y los contenidos y habilidades que reciben, haciendo especial énfasis en todas las asignaturas del programa.

Durante 2015 y 2016, identificamos situaciones que complejizaban la creación de los proyectos, aun cuando dicho proceso era un reto alentador para estudiantes y profesores. En primer lugar, muchos de nuestros estudiantes no habían tenido una experiencia similar de indagación bibliográfica o un ejercicio de investigación simple. En segundo lugar, en ocasiones el proyecto se asumía como espacio para mostrar un alto nivel intelectual o disciplinar que, en contraste, tenía serias dificultades en procesos de autorregulación, negociación y trabajo en equipos. Posteriormente, identificamos que el trabajo en equipos implicaba algunos conflictos que no se resolvían eficientemente; también identificamos que algunos proyectos no se diseñaban al inicio del semestre, sino que se concebían y creaban unos días previos a la presentación de los mismos.

Desde la perspectiva de los profesores, se evidenciaba que muchos, en nuestra experiencia

como docentes, no habíamos trabajado en el desarrollo de proyectos anteriormente; por lo tanto, esta iniciativa implicó la realización de algunos ajustes en el diseño de los cursos y en las prácticas pedagógicas de nuestro programa, lo que nos llevó a rediseñar nuestros cursos con énfasis en contenidos y habilidades que implicaran un aporte al desarrollo del proyecto. Así, con la experiencia que hemos tenido en cada semestre buscamos mejorar el siguiente, revisando los resultados poco satisfactorios que hemos obtenido, con el objetivo de fortalecer aquellos que han estado a la altura de las expectativas de todos.

En 2017, con la adopción del modelo de Aprender a aprender (ApAp) para la universidad y con las reflexiones y experiencias que habíamos tenido con los proyectos integradores, encontramos en la convocatoria de innovación pedagógica una buena oportunidad para cumplir varios objetivos. El primero fue generar espacios de reflexiones más complejas respecto a las dinámicas pedagógicas del programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales; por esta razón, invitamos a los profesores del programa que estuvieran interesados o que tuvieran la disposición de proponer un proyecto que explorara las concepciones de ApAp y de aprendizaje autorregulado (AA). El segundo objetivo era ampliar nuestro diálogo sobre aprendizaje y pedagogía en la Educación Superior con profesores de otras unidades académicas; de esta forma, encontramos eco en el Departamento de Matemáticas Aplicadas y Ciencias de la Computación (MACC), y decidimos iniciar el diseño de este proyecto de innovación pedagógica.

En la etapa de diseño del proyecto, buscamos incorporar varios intereses: primero, establecer un trabajo transdisciplinar centrado en pedagogía para el aprendizaje en Educación Superior que tuviera como énfasis el AA. Segundo, explorar de manera sistemática las percepciones y prácticas pedagógicas de los estudiantes y

profesores del programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales en relación con el enfoque de ApAp y AA. Tercero, consolidar las investigaciones pedagógicas en Educación Superior que producimos en la Universidad del Rosario y que nos permiten conocer con mayor profundidad y complejidad nuestras prácticas pedagógicas, en el marco de las características de nuestros contextos, estudiantes y profesores, así como de nuestras necesidades y aspiraciones.

Motivados por los comentarios de quienes evaluaron nuestra propuesta, y después de presentarnos a la convocatoria de innovación pedagógica y en parte nos propusimos iniciar las primeras fases de este proyecto, las cuales fueron la revisión de la literatura sobre ApAp, revisión de la literatura sobre AA y definición de en qué aspectos del aprendizaje autorregulado nos íbamos a concentrar.

2. Hacia una comprensión del Aprender a aprender y del Aprendizaje autorregulado

2.1. Aprender a aprender (ApAp)

La revisión de la literatura sobre ApAp nos permitió construir un marco teórico amplio; a partir de él, pudimos concentrarnos en AA en Educación Superior, entendida como una alternativa para indagar con mayor profundidad los distintos elementos involucrados en el proceso de enseñanza (Zimmerman, 2011; Schunk, 2005), concretamente las actitudes y aptitudes que le permiten al estudiante apoderarse de su proceso (Panadero, 2017). En este punto de nuestra revisión, llegamos a la conclusión de que compartíamos estas perspectivas epistemológicas respecto al rol del estudiante en el aprendizaje en Educación Superior.

Sin embargo, conforme avanzábamos en las lecturas y reflexiones, comenzamos a identificar la ausencia de dos aspectos en la literatura disponible: el primero es que las propuestas

sobre ApAp apuntaban a principios generales sobre lo que esta puede ser, pero no presentaban alternativas respecto al traslado de estos principios abstractos a prácticas concretas, con poblaciones específicas que viven en condiciones particulares. A partir de este acercamiento pudimos intuir que estas reflexiones estaban relacionadas a una imagen de estudiante que no enfrentaba dificultades en su rendimiento académico; en este sentido, la lectura que compartíamos sobre la literatura disponible era que las estrategias de ApAp podían ser implementadas por estudiantes que querían mejorar. En este punto, nos surgió la pregunta respecto a qué conexión tendrían estos principios con nuestros estudiantes del programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales, quienes ya habían enfrentado dificultades personales y académicas que incidieron en el bajo rendimiento académico que en algún momento debieron enfrentar.

Estos aspectos se convirtieron en elementos centrales de nuestro trabajo posterior. Así, decidimos concentrarnos en trabajar sobre tres elementos del ApAp: la autoobservación, vinculada con el auto-concepto; el autoenjuiciamiento, que hace referencia a las valoraciones a las que apela el estudiante con el fin de evaluar su actuación, y la autoreacción, es decir, las decisiones que toma sobre su propio aprendizaje. Además, en relación con los tres elementos anteriormente expuestos, planteamos la siguiente pregunta: ¿cómo podemos incidir pedagógica y didácticamente en el fortalecimiento de la retención y la permanencia en la Universidad de nuestros estudiantes de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales?

2.2. Aprendizaje autorregulado (AA)

Zimmerman y Schunk (2011) proponen una sistematización de procesos del estudiante, que siempre ha estado presente en la comprensión del aprendizaje: el aprendizaje autorregulado (AA). Aquí, el AA “se refiere a los procesos que usan

los aprendices para concentrar sistemáticamente los pensamientos, sentimientos y acciones en el logro de sus metas” (Schunk, 2012, p. 441). El foco de revisión de la acción, en esta perspectiva, es la conducta deseada. Por tanto, cada sujeto, mediante el desarrollo del AA, se autoreforza con la intención de aumentar el grado de la frecuencia de la conducta o las conductas deseadas. Esto es posible en cuanto el sujeto utiliza la auto-supervisión como herramienta auto-diagnóstica. En el caso de la Educación Superior, la autosupervisión es un elemento preponderante en la consecución del éxito académico, ya que nace, tal y como lo indica Sticca (2017), de una autopercepción del quehacer educativo. Cuando el sujeto es responsable de acciones vinculadas al proceso de aprendizaje, emerge lo que podríamos entender como un proceso de autorregulación. Por tanto, la autorregulación es el resultado de una constante evaluación, direccionamiento y mantenimiento de las conductas deseadas en un proceso de enseñanza (Zimmerman & Campillo, 2003).

Desde la perspectiva conductual a la que nos referimos arriba, el AA no tiene en cuenta el proceso de elección del estudiante. Al respecto, Zimmerman (2000; 2013) propone que el enfoque cognitivo social permite vincular el AA con la elección y participación del estudiante en los distintos métodos usados para satisfacer las metas de aprendizaje; en este orden de ideas, el estudiante elegirá el entorno, las estrategias, los resultados y el contexto en función de su propia evaluación. A su vez, esta evaluación está vinculada a momentos de auto-observación que le permiten comprender su devenir y encaminar, de esta manera, su actuar hacia el derrotero escogido y ejecutado por él mismo. De otro lado, esta observación es sensible a las necesidades vistas en la evaluación constante; este proceso es la auto-reacción. En este último proceso tendrá en cuenta una medición del desempeño que regulará la fuerza en la toma de decisiones. Finalmente, dada la naturaleza cíclica del AA, surge un

momento de cierre en el que se evalúa lo previsto y lo realizado y se realizan ajustes.

Otro elemento a tener en cuenta es que la teoría constructivista aporta al carácter orgánico del AA. Cualquier proceso de AA, además de construirse bajo un modelo en donde interactúa la autoobservación –relacionada con el autoconcepto–, el autoenjuiciamiento –relacionado con los criterios que utiliza el estudiante para valorar su actuación– y la autoreacción –relacionada con las decisiones que el estudiante toma respecto a su aprendizaje–, requiere de una adaptación singular en donde se construyen teorías individuales que dependen no solamente de los componentes psicológicos, sociales y espaciales, sino que, además, debe consolidarse en cada individualidad y particularidad. Se puede decir que el AA es un sistema orgánico en donde el aprendiz logra diagnosticar, ejecutar y evaluar su accionar para lograr la consecución de sus metas. En este sistema se integran el componente psicológico, el social y las particularidades presentes en el sujeto; en el AA la cognición está ligada con la motivación, lo cual permite entrever la preponderancia de sistematizar los procesos y las habilidades autorregulatorias en la enseñanza.

Con lo anterior, se puede inferir que el AA es un modelo útil para el aprendizaje en la Educación Superior. Actualmente, la preocupación por la calidad educativa está marcando las acciones del ámbito público y privado en países como Colombia; en consecuencia, se busca crear una educación que brinde calidad, entendida como una serie de elementos en donde se integra el éxito académico y, por lo tanto, la retención escolar.

Debido a lo anterior, la enseñanza del AA puede ser el elemento crucial para lograr que el estudiante consiga ese conocimiento de sí mismo, en donde la autorregulación cobra valor por permitir alcanzar su propio proyecto de vida. Una calidad educativa para la Educación Superior

debe apropiar estos elementos. En síntesis, se hace menester entender y develar la didáctica del AA que se ajuste a las necesidades inmediatas de cada contexto para aportar a la construcción de una mejor educación.

3. Caminos a seguir

Partiendo de los testimonios de profesores en ejercicio y de estudiantes del Programa de Fortalecimiento Académico en Ciencias Sociales, así como de la percepción de que el acercamiento al ApAp es muy teórico, ya que parece lejano a las reales prácticas docentes y estudiantiles, consideramos necesario proponer un acercamiento a un modelo para la comprensión del ApAp que sea cercano y entendible tanto para docentes como para estudiantes. A continuación, mostramos una propuesta a manera de prolegómeno en el ejercicio de aproximarnos a una didáctica del ApAp.

3.1. Prolegómeno para el acercamiento didáctico del Aprender a aprender

Este acercamiento didáctico parte de la necesidad de articular el proyecto pedagógico con la enseñanza del AA; para ello proponemos los siguientes elementos:

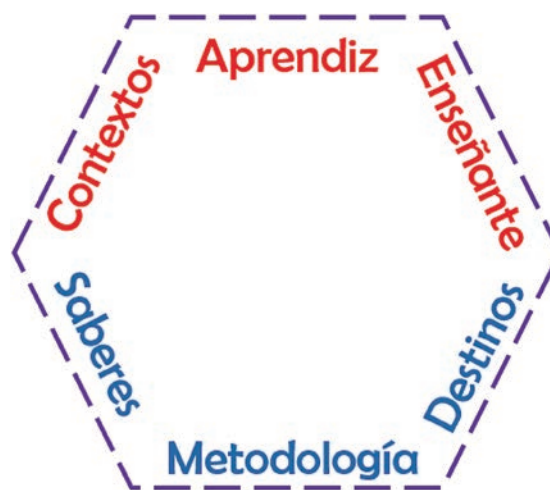


Figura 1. Elementos para la fundamentación didáctica del ApAp y AA

El actor principal de la acción pedagógica es el **aprendiz**, quien, a partir de una evaluación formativa permanente, se traza unas líneas de acción y las rediseña de acuerdo con sus resultados. Para efectos de precisión de conceptos no se incorporó el término 'estudiante', ya que encontramos que da un carácter pasivo, es decir, no se trata de un actor sino de un receptor del aprendizaje. Tampoco involucramos el término 'alumno', porque desde su etimología significa 'el que no tiene luz', definición que no sirve en esta didáctica, pues en ella se da valor a la trayectoria, experiencias y saberes de los aprendices.

De esta forma, el aprendiz interactúa con el **enseñante**, cuyo atributo principal no es el de transmitir sino el de mediar entre los saberes y el aprendiz. Es el otro sujeto involucrado en el aprendizaje, quien puede ofrecer sus saberes y experiencia como alternativas para abordar aquello que el aprendiz quiere conocer; en este sentido, es un facilitador y acompañante del aprendizaje. En este caso optamos por no utilizar los términos 'docente' o 'profesor', porque son términos que hacen énfasis en que este actor diseña, decide sobre los aprendizajes y traza los resultados y las formas de valorarlos. Bajo nuestra propuesta didáctica, el enseñante pone a disposición del aprendiz y de los distintos 'destinos' posibles sus propios saberes y su experiencia, por lo tanto, aquello que pone a disposición puede ser negociado, ajustado, modelado y remodelado con el aprendiz.

La relación pedagógica entre aprendiz y enseñante está mediada por los **contextos**, entendidos como los espacios físicos, las tecnologías y las dinámicas sociales. Su influencia puede potenciar los aprendizajes o entorpecerlos, según estén en coherencia o no con las características del aprendiz, el enseñante o aquello que se quiere aprender. En esta relación pedagógica, tanto aprendiz como enseñante traen consigo un conjunto de reflexiones, aprendizajes y **saberes** ya adquiridos, que cada uno aporta a la interacción pedagógica. En esta interacción,

el enseñante aporta el 'saber sabio', el saber disciplinar y el saber pedagógico.

El conjunto de saberes respecto a las opciones de cómo aprender se entiende como **metodología**. Como parte de sus saberes, el enseñante pone a disposición de la relación pedagógica distintas rutas para el aprendizaje. Entendemos, entonces, que quien domina un área de saber disciplinar no necesariamente domina el saber pedagógico y didáctico que podría ofrecer y generar diferentes rutas de aprendizaje. De esta manera, el conjunto de aprendizajes esperados y pactados entre aprendiz y enseñante, así como los aprendizajes no esperados (aquellos que superan las expectativas) los concebimos como **destino**. Este elemento permite involucrar lo esperado del aprendizaje y lo no esperado, las conexiones afortunadas o serendipias en el aprendizaje. Esta concepción es flexible, por tanto hemos decidido no incorporar términos como 'alcance' u 'objetivo', pues los entendemos como términos que de alguna forma constriñen las posibilidades del aprendizaje, una vez estos se cumplen.

Con estos seis elementos referidos, se puede proponer una didáctica del AA fundada en la experiencia estudiantil y en la práctica pedagógica del contexto específico del programa de Fortalecimiento Académico. Es importante señalar que, debido al dinamismo y a las características propias de cada contexto educativo, es menester reflexionar y, sobre todo, transformar los diversos escenarios de acción educativa. Esta transformación surge con el conocimiento de la dimensión pedagógica, la dimensión didáctica y la dimensión interrelacional de cada espacio de enseñanza y aprendizaje. Consideramos, entonces, que estos hallazgos encontrados y la reflexión realizada generan fuerzas transformadoras, que apuntan a la consolidación de una educación con calidad. Esperamos que esta propuesta tenga un alto alcance y permita reconocer, aún más, el arte de enseñar y el arte de aprender.

Referencias

- Panadero, E. (2017). A Review of Self-Regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-28. Doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
- Schunk D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México D.F.: Pearson.
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*(2), 85-94.
- Sticca, F. (2017). Short and Long-Term Effects of Over-Reporting of Grades on Academic Self-Concept and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 109*(6), 842-854.
- Zimmerman B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist, 48*, 135-147.
- Zimmerman, B. J., & Schunk D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Campillo M. (2003) Motivating Self-Regulated Problem Solvers. En J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.). *The Nature of Problem Solving* (pp. 233-262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000) Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Notas:

**Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Trayectoria Profesional – CEA –
Dirección Académica
Vicerrectoría**

Carrera 7 No 12B-41, oficina 803
2970200 ext. 3160 • enseñanzayaprendizaje@urosario.edu.co

COLECCIÓN PEDAGOGÍA
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ