

APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN LA ERA DIGITAL

■ Victoria Aguilar*

En estos últimos años, el mundo globalizado ha traído grandes cambios en la sociedad, por lo que las universidades se han visto en la necesidad de ajustar sus planes, programas, metodologías, etc. para poder resolver los retos presentes en la actualidad. Esta necesidad de organizar los nuevos currículos y planes de estudio en función del aprendizaje de los alumnos, requiere toda una nueva filosofía educativa en la que la meta de la enseñanza no sea transmitir conocimientos a los alumnos sino hacerlos verdaderamente competentes en el uso de los ya adquiridos. Al cambiar los modelos tradicionales por este modelo centrado en el aprendizaje en las universidades, es decir, colocar el aprendizaje en el centro de la educación universitaria y fijarse como meta la formación de competencias en los estudiantes, será posible un cambio real en las formas de enseñar, aprender y evaluar.

Para que este cambio pueda darse, es necesario comprender qué motivó su origen, además de sus causas y las consecuencias que podría tener. Lo anterior nos invita a reflexionar sobre la necesidad de un verdadero cambio y, una vez producido, llevarlo a la construcción de una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje universitario y así poder formar profesionales capaces de gestionar conocimientos complejos y generar nuevas formas de conocimiento. Solo de esta manera se podría dejar a un lado el modelo de enseñanza que predomina en las aulas actuales, en el que el maestro sólo transmite conocimientos y los alumnos se limitan a ser simples receptores pasivos de la información, que la repiten o replican ciegamente, dejando de lado la producción del conocimiento por la reproducción. En los nuevos modelos educativos se busca el proceso contrario: se basa en el fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos, de forma que permitan afrontar la solución de problemas o tareas realmente nuevas, en vez de limitarse a aplicar esos conocimientos de modo rutinario

a ejercicios ya conocidos.

Como consecuencia de lo anterior, surge la teoría del aprendizaje basado en la comprensión (o aprendizaje significativo), el cual incrementa la probabilidad de ser capaces de recuperar y usar esos conocimientos en nuevas situaciones. De hecho, aunque el aprendizaje de datos e información verbal es también a veces necesario, la mayor parte de las explicaciones de los profesores están dirigidas a que los alumnos comprendan, no sólo a que repitan ciegamente lo dicho por el docente o por el libro.

Por lo expresado en el párrafo precedente, el aprendizaje por comprensión es mucho más significativo, aunque también pudiera ser más difícil de alcanzar, tanto para el alumno como para el profesor. El alumno, para alcanzarlo, deberá relacionar sus conocimientos previos con los nuevos y hacer de los aprendizajes parte integral de su persona; el profesor, por su parte, debe utilizar estrategias eficaces para promover la comprensión, como motivar a los estudiantes para que ellos mismos, por sí solos, puedan encontrar la solución o explicación a la gran diversidad de problemas. Y, por otro lado, debe utilizar métodos de evaluación que sean congruentes con el aprendizaje significativo, métodos que verdaderamente exploren no solo la comprensión sino también la aplicación de los principios, leyes, procedimientos, etc. en la resolución de problemas de su entorno inmediato, y no solo la mecanización o memorización de los conocimientos.

Las estrategias de aprendizaje presentadas por el docente deben orientar cada vez más a los estudiantes a que se enseñen a resolver problemas. Suele definirse en el argot educativo como problema todo aquello que nos exige contestar una serie de preguntas a partir de unos datos específicos. Polya (1945), cuya obra de referencia tiene más de medio siglo de haber sido publicada, nos propone seguir un proceso que consta de una serie de cuatro pasos que nos lleva desde la comprensión de un problema, del problema hasta la revisión de la solución encontrada, pasando

*Estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación del CESLAS (Centro de Estudios Superiores La Salle)

por la planificación de los pasos y la ejecución de lo planeado. Sintetizando los pasos caracterizados por Polya, podemos identificar cuatro fases para resolver un problema o ejecutar una tarea compleja (Pérez Echeverría, 2004; Pérez Echeverría y Pozo, 1994). Primero se debe fijar un objetivo o meta de la tarea (¿Qué se pretende conseguir con ella?) Una vez definida la meta, es necesario seleccionar la secuencia de acciones más adecuada para alcanzar ese objetivo (¿Cómo?) El tercer paso es aplicar el plan de acción establecido y finalmente está el evaluar el logro de objetivos fijados tras la aplicación del plan de acción.

Además de saber resolver problemas, un universitario debe ser, según Schön (1987), un profesional reflexivo. Para lograr esto debe estar lleno de conocimientos de todo tipo, por ejemplo, el profesional debe saber hacer algo productivo con lo que sabe y así aplicar el “conocimiento en acción”. Asimismo debe tener la habilidad de reflexionar en sus acciones. En otras palabras, el profesional experto, enfrentado a situaciones imprevistas e inciertas, para las que no dispone automáticamente de rutinas específicas sobreaprendidas, actúa de manera más estratégica que técnica, más reflexiva y controlada que automática (Mateos, 1999). Podemos decir que el profesional experto, cuando tiene que resolver tareas que no son rutinarias ni familiares, piensa sobre la marcha”.

Schön concibe la reflexión –entendida como forma de conocimiento- como un análisis de propuesta global que orienta la acción. De esta manera los conocimientos adquiridos por el estudiante, se convierten en los instrumentos necesarios de los procesos de reflexión. Y este carácter instrumental de los conocimientos, necesarios para tener un profesional reflexivo, solo se adquieren cuando son asimilados en forma significativa.

Pienso por lo tanto que es necesario que exista un equilibrio entre la teoría y la técnica. Congruente con lo expresado en el párrafo anterior, no sirve de nada adquirir un bagaje de información si nunca se va a utilizar, sino que al contrario, de los conocimientos adquiridos por el estudiante o el profesional, según sea el caso, debe practicarse la reflexión, para de allí pasar a la acción mediante la aplicación de los principios, leyes, teorías, etc. en la resolución de un problema o en la construcción de nuevas interrogantes. Pero tampoco debería ser

una formación basada en la práctica irreflexiva, pues entonces no se estaría obteniendo un conocimiento significativo pues no podría comprenderse al 100% lo que se está realizando, ni entender el origen o los motivos para desarrollar de tal o cual producto. Se trata de lograr un verdadero balance para que se puedan desarrollar verdaderos profesionales autónomos que ante cualquier circunstancia puedan hacer uso de sus conocimientos y obtener éxito en sus acciones. Justamente lo que Schön llama la reflexión en la acción.

En relación con la reflexión, la metacognición se refiere al conocimiento que las personas desarrollamos sobre el propio conocimiento, hace también referencia al control que tenemos sobre cómo usamos nuestro propio conocimiento, en una tarea o actividad concreta. El estudiante competente emplea sus conocimientos metacognitivos para regular eficazmente su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, la regulación que ejerce sobre el aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea, con las estrategias para afrontarla y con sus propios recursos. De este modo, la intención es que el alumno sea capaz de aprender a aprender y de así fomentar en él autonomía del aprendizaje.

Una vez que el estudiante conoce las diversas formas de pensar y afrontar una tarea o problema concreto, deben irse promoviendo espacios de práctica guiada. En estas situaciones el profesor guía, directa o indirectamente, pero siempre de manera reflexiva, la práctica del alumno; se trata de favorecer los procesos que llevan a que el estudiante tome decisiones, planifique, regule y valore su actuación en actividades de aprendizaje, primero más parecidas a la situación previamente analizada y después en situaciones cada vez más variadas en cuanto a contenidos y demanda. El objetivo último es que el alumno, de forma gradual, vaya interiorizando un acercamiento reflexivo, estratégico, que le permita analizar en cada caso las condiciones relevantes para resolver las diferentes actividades a las que se enfrente (Pozo y Mateos, 1999).

Estar en el proceso de formar un estudiante universitario que sea autónomo en su aprendizaje, es exactamente el objetivo central de las instituciones de educación superior, pero es, en cierta manera, peligroso dejar que los alumnos busquen información para su adquisición de conocimientos por ellos

mismos porque vivimos en una era digital en la que se puede encontrar en internet cualquier número de páginas con información diversa de distintos temas. En ocasiones la información rescatada o proporcionada no es auténtica, por lo que como maestros debemos prevenir este tipo de inconvenientes.

Monereo (2000), en su artículo “Aprender a encontrar y seleccionar información”, presenta una estrategia dividida en seis fases sobre la búsqueda de información en Internet. La primera fase llamada “Examinando la Consulta”, es la revisión de los propios conocimientos sobre el tópico de la búsqueda y sobre el proceso de búsqueda en sí mismo. Luego viene la segunda fase, “Planificando la búsqueda” que exige abordar las cuestiones como ¿dónde buscar? y, muy especialmente, ¿cómo buscar? Lo anterior en una doble perspectiva: mediante qué procedimientos hacerla y bajo qué actitud realizar la búsqueda. “Monitorizando y supervisando la búsqueda”, es el nombre de la tercera fase. Aquí el buscador debe elegir los documentos que definitivamente empleará y empezar a identificar la información concreta que extraerá de los mismos para anotarla.

La fase número cuatro consiste en evaluar el resultado de la búsqueda, después de esta viene la quinta fase al evaluar el propio proceso de búsqueda y finalmente la fase número seis es en la que se aplican los resultados encontrados. En efecto, iniciar un proceso de búsqueda, como hemos visto, puede ser complejo, pues el producto de esa labor puede arrojar como resultado el obtener datos poco fiables, o simplistas; supone derrochar tiempo y esfuerzo que podrían haberse dedicado a actividades más fructíferas. Por esa razón la formación de los universitarios en métodos y estrategias de búsqueda es una asignatura pendiente. Se recomienda a los profesores utilizar herramientas en las que limiten de cierta manera la búsqueda de los estudiantes y así asegurarse de que la información con la que cuentan sea fiable. Herramientas como “scrapbooks”, “Knowledge Hunt”, “Web Quest”, “Virtual Field”, “Workshops”, entre otros muchos pueden servir para evitar estas situaciones.

Otro punto importante que debemos tomar en cuenta al estar preparando universitarios profesionales, es que necesitamos desarrollar en los estudiantes las competencias lectoras. La lectura no es sino sólo una herramienta para llegar

a lo verdaderamente importante: la comprensión, es decir, poder interpretar los significados que se transmiten a través de los textos.



Calavera del Catrín

Sin embargo, la lectura se ha concebido tradicionalmente como un mero vehículo o soporte para la transmisión y reproducción del conocimiento, como un medio para extraer lo que el texto dice expresamente; en otras palabras, para obtener información. Según esta concepción de la lectura, la comprensión del texto es un resultado que se desprende directamente de la destreza para reconocer las palabras escritas y, consecuentemente, la alfabetización, durante mucho tiempo, se ha identificado con el dominio del código escrito (Carlino, 2004, Ferreiro, 1997; Manguel, 1996).

La lectura en la universidad plantea nuevos desafíos y, por tanto, requiere competencias que no son necesariamente generalizables desde las experiencias de aprendizaje previas; por el contrario, exige un prolongado proceso de aculturación o de alfabetización académica. Así lo expresa Carlino (2004, págs. 10-11): *“La alfabetización académica sólo se logra en un dilatado proceso de aculturación que requiere que los miembros de una comunidad disciplinar se encarguen de guiar a los aprendices hacia sus modos particulares de comprender y producir textos”*.

En definitiva, si pretendemos promover en nuestros estudiantes aprendizajes más comprensivos, debemos prestar una mayor atención en nuestras aulas a la lectura como herramienta de construcción de los conocimientos específicos de las materias que enseñamos, proponiendo tareas que demanden ir más allá de la lectura reproductiva, que fomenten la lectura a partir de múltiples fuentes y que combinen actividades de lectura, con actividades de escritura y de debate. Si queremos ayudar a los alumnos a comprender los textos que han de leer por estar considerados como bibliografía de las materias que enseñamos, tenemos que concientizarnos de la necesidad de promover en ellos la reflexión y regulación sobre sus propios procesos de comprensión.

Además de competencias en la lectura universitaria, es fundamental que los estudiantes del nivel profesional desarrollen de igual manera competencias de escritura. Es necesario que conozcan cuáles son las exigencias cognitivas y afectivas de la escritura de textos académicos para que sean capaces de gestionarlas y regularlas a partir de este conocimiento que, a su vez, está en la base de la competencia estratégica a la hora de



Ilustración para un cuento

escribir. La escritura es una herramienta, sofisticada y exigente pero a la vez extremadamente relevante para promover y comunicar conocimiento. Su enseñanza y aprendizaje debería ocupar el espacio que merece en las aulas universitarias en las que ningún profesor debería contentarse sólo con escribir o compilar.

La importancia de la lectura y la escritura en el aprendizaje y la enseñanza está fuera de toda duda. Estos textos escritos suelen incluir otros elementos como gráficos, dibujos, fotografías, mapas y otros tipos de representaciones distintas de los textos. Consecuentemente, resulta muy extraño que los sistemas educativos formales aprovechen tan poco este potencial y la enseñanza descansa casi exclusivamente en los textos, a pesar de que la comunicación y la producción científica en diversas áreas recurran habitualmente a estas herramientas. Esta paradoja es aún mayor si pensamos que la capacidad de expresar la misma información o los mismos conocimientos de diferentes maneras, correlaciona con la profundidad de la comprensión de esas ideas o conocimientos (Chi, 2006).

Otro de los aspectos que marca a la educación universitaria, es que su objetivo debe centrarse en el desarrollo de capacidades y habilidades. De manera más concreta, los objetivos deben dirigirse tanto a la formación de las capacidades de análisis que permitirían hacerse preguntas y abordar el conocimiento de forma crítica, como a las capacidades de síntesis que facilitarían encontrar los aspectos comunes de contenidos y conocimientos. Podemos encontrar en las universidades que

muchos de los alumnos tienen problemas al tratar de organizar sus ideas y pensamientos. Para poder ayudarlos se pueden aplicar estrategias como diálogos en clase, discusiones, debates, etc. Estas situaciones didácticas los ayudarán a pensar y reflexionar y de esta manera organizar sus ideas y posturas.

No cabe duda que aprender a pensar requiere un esfuerzo grande y una determinada actitud de los estudiantes, sin embargo, también requiere un gran esfuerzo y determinadas actitudes por parte de los profesores. Si nuestro objetivo es desarrollar mentes activas y críticas, tenemos que fomentar clases activas y críticas en las que los criterios de verdad se basen en la calidad de los argumentos más que en criterios de autoridad teórica.

Para lograr que todas estas ideas anteriormente expuestas se realicen en la práctica, necesitamos basarnos en una muy poderosa herramienta: la motivación. Ésta en sí es muy difícil de conseguir a nivel universitario, pues debe basarse en los intereses de los alumnos y ya en este nivel cada estudiante tiene intereses y objetivos muy distintos en sus vidas. Sin lugar a dudas lo que nunca fallará es motivarlos demostrando como maestro que estás interesado en su aprendizaje. Cuando los alumnos notan el interés del maestro en ellos, facilitan en gran manera el proceso y de esta manera existe un mejor ambiente de aprendizaje y éste se puede volver más significativo.

Además de la motivación, otro factor que ayuda a mejorar la calidad del aprendizaje es el trabajo cooperativo. Este se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para un trabajo en equipo efectivo (Cannon-Bowers Salas, 1997). Cuanto más se estructure la interacción entre los miembros del equipo, cuanto más cerrado sea el guión que regula lo que debe hacer cada miembro del equipo, más posibilidades tendremos de que los estudiantes aprendan a desarrollar su papel y a tener éxito en las primeras actuaciones en el aula (Topping y Ehly, 1998). Utilizar métodos muy formalizados, con estructuras muy detalladas (el control de las cuales se puede ir traspasando progresivamente a los estudiantes) puede resultarnos de guía al inicio.

Para que estos cambios vayan produciendo poco a poco resultados positivos, son imprescindibles

determinadas condiciones: disminuir el número de estudiantes; reforzar las tareas de liderazgo pedagógico modificando en profundidad la actual figura de dirección de departamento y creando otras de coordinación académica, debidamente reconocidas y formadas; incluir en los estatutos del profesorado todas las funciones señaladas; modificar la normativa de evaluación del aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con el nuevo sentido de la evaluación. Ninguna de estas condiciones es sencilla, pero ninguna es prescindible.

Sin lugar a dudas, todo lo anteriormente señalado implica grandes cambios universitarios. Cambios en la metodología, en planes y programas, pero más que nada, en la visión que se tiene de parte de los maestros. Es necesario romper con paradigmas y con visiones de lo que significa enseñar y aprender. Ciertamente cambiar es muy difícil pues presenta incertidumbre y ansiedad emocional porque implica modificar hábitos, exige reflexión y mucho esfuerzo. Pero es algo que en la actualidad no puede dejarse a un lado pues nuestra razón de ser maestros debe siempre apuntar a la mejora continua y a un cambio educativo permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Castelló, M. (s.f.). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? Madrid, España: Morata.
- María del Puy Echeverría, Y. P. (s.f.). Aprender con imágenes e información gráfica. Madrid, España: Morata.
- Martín, E. (2008). Profesorado Competente para Formar Alumnado Competente: El reto del cambio Docente. Madrid, España: Morata.
- Monereo, C. (s.f.). Aprender a encontrar y seleccionar información: De Google a la toma de apuntes. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (s.f.). Adquirir una concepción compleja de conocimiento: Creencias Epistemológicas y Concepciones de Aprendizaje. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I. (s.f.). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I., & Echeverría, M. d. (s.f.). Aprender para comprender y resolver problemas. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J. I., & Mateos, M. (s.f.). Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. Madrid, España: Morata.