



EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y EL CRÉDITO ACADÉMICO COMO RESPUESTA A NUEVO ORDEN MUNDIAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Autor

Andrés Felipe Peláez Cárdenas (andres.pelaez@correo.upb.edu.co)

Título en inglés

The independent learning and the academic credit like answer to new world order in the university education

Tipo de artículo

Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado

Eje temático

Aprendizaje autónomo

Resumen

Este artículo pretende presentar una justificación desde una reflexión psico-pedagógica del decreto 2566 que habla del crédito académico universitario en Colombia. Tal justificación se pretende hacer a partir de conceptos como: aprendizaje autónomo y metacognición.

El decreto 2566 pretende motivar un cambio profundo en la educación superior colombiana, con el fin de que se puedan aumentar los índices de transferencia e intercambio de estudiantes entre universidades del País con otras instituciones, especialmente de Europa; sin embargo, dicho cambio sólo será posible en la medida en que las directivas, maestros y estudiantes incorporen una nueva cultura del aprendizaje, para lo cual es necesario que comprendan los basamentos del Decreto y la necesidad de interiorizar tales conceptos, tanto en las prácticas de enseñanza como de estudio y de aprendizaje.

También es un propósito darle una mirada diferente al decreto 2566, no ya desde los puntos de vista administrativos y de mercadeo que lo consideran un mecanismo para privatizar la educación y dar mayor cabida de estudiantes a las diferentes universidades.

Abstract

The purpose of this article is to present some analysis of the 2566 decree from a psycho-pedagogical view. This decree talks about Colombia's academical credits. Such analysis will part from concepts such as: autonomic learning and metacognition. 2566 decree aims to boost some deep changes on Colombia's higher education, to raise all transfer and interchange indexes between students from different Colombian universities and other institutions, especially from Europe; however, such change can only be possible while board of directors, teachers and students incorporate a new learning culture, for which is necessary to understand the bases of the Decree and the need to internalize such concepts,



not only on the teaching practices, but also on the studying and learning ones.

This article also aims to give a look to the decree from a different viewpoint to those administrative and marketing that consider it like a mechanism to privatize education and open new spaces for students in different universities.

Palabras clave

Decreto 2566, aprendizaje autónomo, metacognición, enseñanza, autorregulación.

Key words

2566 decree, autonomic learning, metacognition, teaching, self-regulation.

Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Este texto presenta los resultados del proyecto: "Diseño de estrategias didácticas para la incorporación de TIC en actividades orientadas a potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes", que realizó el grupo de investigación en Educación en Ambientes Virtuales (EAV) de la Universidad Pontificia Bolivariana. La primera fase fue un acercamiento al estado actual de la reflexión en torno al impacto del Decreto 2566 en la concepción y aplicación del crédito académico y la relación con el trabajo independiente y las TIC.

Traectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Licenciado en Español e Inglés. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. 2001 Educación. Magíster en Educación. Pontificia Universidad Javeriana – Universidad de Medellín. 2004

Docente-investigador Grupo de Investigación en Educación en Ambientes Virtuales, EAV Facultad de Educación – Escuela de Educación y Pedagogía Universidad Pontificia Bolivariana.

Referencia bibliográfica completa

Peláez Cárdenas (2009). El aprendizaje autónomo y el crédito académico como respuesta a nuevo orden mundial en la educación universitaria (Artículo de reflexión derivado de investigación o de tesis de grado) Revista Q, 4 (7), 23, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

23 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

24 de agosto de 2009 – 11 de septiembre de 2009

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe



contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

Fundamentos e incomprensiones del decreto 2566

El aprendizaje autónomo es un concepto que si bien es cierto en la actualidad tiene mayor mención, no es ni muy nuevo, ni propio de un entorno educativo como el vivido en esta época plena de recursos didácticos digitales en las que es posible estudiar y aprender, aun sin la guía de un docente o sin una propuesta curricular definida de parte de una institución. No obstante, lo que sí es cierto es que a partir de la aparición, casi desmedida, de recursos, documentación y en general información y conocimiento en diferentes medios es más factible pensar en que aprender de manera autónoma sea, no solo posible, sino necesario.

Esta nueva sociedad de la información (Castells. M. 1997) o "Aldea Global" como la denominara Marshall McLuhan (1962) caracterizada por su saturación de medios, recursos, tecnologías, información, conocimiento, intercomunicación y rompimiento de barreras y fronteras geográficas no solo produce cambios en ámbitos como el comunicativo, diplomático, financiero, sino que da pie a pensar en que los procesos educativos, que también se ven permeados o mejor aún, penetrados, deban no sólo involucrar estas posibilidades, sino que obligan a repensar los fines y las metodologías con las que se educa y se forma a los nuevos profesionales. Además, dada la proliferación de conocimiento e información en cualquier cantidad de formatos y medios, continuar teniendo al docente como única fuente de información puede ser una opción bastante anacrónica, lo mismo ocurre si se continúa pensando en un estudiante pasivo quien espera a que todo le sea entregado.

El necesario protagonismo de los aprendices en sus procesos de formación son una razón de peso para que el aprendizaje autónomo tenga un papel preponderante en los mediatizados ámbitos educativos universitarios; dado que la aparición constante e incesante de nuevo conocimiento y nuevas tecnologías obliga a los profesionales de las diferentes áreas a estar actualizados, para ello la idea de ingresar a procesos de formación universitaria, cada vez que aparece un nuevo conocimiento es impensable; por el contrario, una de las nuevas funciones de la universidad postindustrial o postmoderna es enseñar a conocer y a aprender, para que de esta manera cada profesional por sí mismo pueda entablar procesos de actualización en su área de conocimiento.

Como respuesta a esta innegable problemática hace cerca de una década (1999) organismos mundiales encargados del fomento de la educación, como en el caso de la UNESCO, declararon el Aprender a conocer como una creciente necesidad y pilar de la educación; tales declaraciones



podrían asociarse con el concepto de aprendizaje autónomo, pues ambos redundan en que son fundamentales para lograr “la educación a lo largo de la vida”. La Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI presidida por Jacques Delors en el libro “La Educación Encierra un Tesoro” plantea cuatro pilares fundamentales para lograr la Educación a lo largo de la vida, el primero de ellos es Aprender a conocer, el cual según el informe, supone el aprender a aprender, los otros tres pilares son: aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

“La educación durante toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI. Esta noción va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación y responde al reto de un mundo que cambia rápidamente. Pero esta afirmación no es nueva, puesto que en anteriores informes sobre educación ya se destacaba la necesidad de volver a la escuela para poder afrontar las novedades que surgen en la vida privada y en la vida profesional. Esta necesidad persiste, incluso se ha acentuado, y la única forma de satisfacerla es que todos aprendamos a aprender. (Delors. 1999)”. La propuesta de una “educación a lo largo de la vida” ha continuado calando en lo más profundo de las instituciones educativas en el orden mundial, un claro ejemplo de ello es la Unión Europea la que a través del Proyecto Tuning, cuyo propósito es afinar las estructuras educativas de Europa, busca desarrollar una de las nueve líneas de acción ideterminadas en la Declaración de Bolonia¹ (1999) denominada: el Aprendizaje permanente.

A través de esta última tarea, la línea del Aprendizaje permanente, también se ve soportada, pues el Sistema de créditos diseñado: ECTS sistema de acumulación y transferencia de créditos europeos (European Credit Transfer and Accumulation System) en el que desde su misma definición da un valor fundamental a la labor del estudiante, es decir, a sus procesos de estudio:

“ECTS: Is a student-centred system based on the student workload required to achieve the objectives of a programme, objectives preferably specified in terms of the learning outcomes and competences to be acquired.” (European Comission: 2009) ECTS: es un sistema centrado en el estudiante, basado en su carga de trabajo, requeridos para alcanzar los objetivos de un programa, objetivos preferiblemente especificados en términos de productos de aprendizaje y competencias adquiridas. Como puede inferirse, diseñar un sistema de créditos centrado en el estudiante, hace que la labor de docente como único transmisor de conocimientos pase a un segundo plano, además lo que en la definición llaman productos de aprendizaje se da gracias al trabajo del estudiante en relación con su saber. Ese papel protagónico del estudiante en su proceso de formación, apunta directamente a crear, dentro de la comunidad estudiantil, una cultura del aprendizaje autónomo es decir, un aprendiz que reconoce en las Tecnologías de información y Comunicación, las bibliotecas y los ambientes universitarios en general, medios propicios para la construcción de conocimiento y deja el contacto docente -

¹ La Declaración de Bolonia es un compromiso de 29 naciones de la Union Europea, cuyo propósito es reformar el sistema o los sistemas de educación superior, con el fin de crear una convergencia generalizada para Europa. Más información: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>



estudiante, en otra dimensión, más vinculada a la orientación pedagógica, profesional e investigativa. [...] es deseable que la escuela le inculque [a sus estudiantes] más el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto. Imaginémoslo incluso una sociedad en que cada uno sería alternativamente educador y educando.” (UNESCO. 1999)

En Colombia, la declaración de Bolonia, el proyecto Tuning y, por supuesto, la nueva noción de crédito académico (ECTS), también caló y generó modificaciones y cambios que apuntaban a lograr la sintonía de las universidades colombianas con las europeas, ello con el propósito de aumentar los niveles de movilidad, transferencia y cooperación interuniversitaria con instituciones del viejo continente y de los Estados Unidos, que aunque no han promulgado un concepto de crédito, hay unanimidad universitaria en determinar el crédito académico como unidad de medida del trabajo del estudiante. El decreto 808 del 25 de abril de 2002 debería haber sido uno de los detonadores de un supuesto cambio en la educación superior en Colombia. Con él se establecía el crédito académico como mecanismo de evaluación de calidad, transferencia estudiantil y cooperación interinstitucional.

“El crédito es una unidad de medida del trabajo académico del estudiante. Permite calcular el número de horas semanales en promedio por período académico dedicado por el estudiante a una actividad académica, lo cual constituye un referente común que facilita hacer equiparables las intensidades de la formación académica entre programas de diferentes instituciones, la transferencia y movilidad estudiantil dentro del sistema de Educación Superior, la homologación de estudios y la convalidación de títulos obtenidos en el exterior, y el ejercicio de las funciones de Inspección y Vigilancia en la verificación del cumplimiento de los estándares mínimos de calidad de los distintos programas académicos, en lo relacionado con la intensidad del trabajo académico de los estudiantes.” (Asmar, Patricia. 2002: 1) La nueva noción de crédito académico en Colombia permitirá mayor intercambio de estudiantes con los países postindustrializados, pues el crédito colombiano tiene gran coincidencia con el crédito ECTS sobre todo en lo referido al aumento del trabajo autónomo y en la reducción de horas de contacto profesor – estudiante.

El crédito académico de acuerdo con lo estipulado en el decreto 808 implicaba una total reconversión, tanto en lo curricular como en lo metodológico, pues el concepto que lo antecedía era el de ULA (Unidades de Labor Académica) que correspondía a la programación de los diferentes tipos de actividad académica que debía diseñar el profesor, con lo cual no queda duda de que los procesos de enseñanza estaban centrados en la actividad del docente. El crédito académico, tendría entonces serias implicaciones de tipo metodológico difíciles de adaptar para la realidad y el contexto universitario colombiano, pues aunque el decreto se acató, la implementación de la normativa se quedó en el papel y en una reducción de los planes de estudio, sin mayores justificaciones desde lo epistemológico, es decir que no hubo una reflexión sistemática acerca del saber que permitiera determinar y justificar con total claridad, cuáles temas



o conceptos debían ser orientados por el profesor y cuáles otros podrían ser aprendidos producto del estudio o el trabajo autónomo del estudiante.

Sin embargo, el cambio, al menos en lo reglamentario, se llevó a cabo, un año más tarde, el 10 de septiembre de 2003 cuando el Gobierno Nacional expediría el decreto 2566(aún vigente) con el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior, con el que se introduce en la educación colombiana el concepto de flexibilidad curricular y se deroga el decreto 808, aunque sin mayores cambios en el concepto de crédito académico.

Como puede notarse, pese a que hubo un cambio en la normatividad, la filosofía del decreto 808 en lo relacionado con el crédito académico permaneció intacto, mientras que en muchas de las universidades del País lo que permaneció como si nada se hubiese modificado fueron las estrategias de enseñanza y las prácticas de estudio de los estudiantes; según el encuentro de Miembros de Salas de la Comisión Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior –Conaces, del año 2004 en Bogotá donde se denunció que aún después de tres años de haberse expedido se ve que el espíritu de la flexibilidad propuesto “no está totalmente asumido por la mayoría de instituciones como un elemento de cultura académica” según esta afirmación, el decreto no se ha comprendido y muchos menos aplicado con pertinencia ni por directivas, ni docentes y mucho menos por estudiantes.

Este mismo balance es presentado por maestrantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá que tras una investigación en tres universidades² pudieron concluir que: “Dado que las universidades no tienen un plan general para la implementación de los créditos académicos, está predominando el modelo tradicional de enseñanza y cada docente aplica la pedagogía como puede. No hay una disciplina pedagógica con criterios unificantes [...] Las universidades cumplen la norma en el papel, es decir para allegar al Ministerio en la documentación exigida, pero sin ninguna aplicación en la práctica, lo que permite afirmar que pasarán todavía algunos años para que se haga efectivo este proceso” (Palacio. 2006: 15). Y en relación con la implementación del crédito académico y el aprendizaje autónomo se concluyó: “Las Instituciones de educación superior, no tienen una visión clara e institucional para pasar del sistema de cátedra magistral con programa semestralizado, al sistema de créditos académicos con método de aprendizaje autónomo y han dejado que cada facultad de acuerdo a su saber y entender procuren dar cumplimiento a la normatividad.”

² Las tres universidades fueron: Universidad de los Llanos, sede Villavicencio; Universidad Militar Nueva Granada y la Corporación Universitaria del Meta.



No obstante a los dos referentes presentados (Conaces 2004 e investigación tesis de maestría 2006), en los que se demuestra la impertinente aplicación tanto del decreto 2566, como la permanencia en un paradigma de enseñanza centrado en el profesor, postura distante de la propuesta de flexibilización, se considera necesario aclarar que pese al largo camino que falta por recorrer para llegar a una cultura del aprendizaje autónomo, dicho recorrido es necesario darlo, no solo por las demandas del medio universitario mediato e inmediato, sino por las razones expuestas en la primera parte de este escrito y que tienen que ver con las transformaciones a que conducen la proliferación de tecnologías de información y comunicación y los nuevos roles profesionales.

Teniendo como base lo anterior, se pasará de un plano justificativo del aprendizaje autónomo en un nuevo contexto universitario, a uno explicativo en el que se presentará una visión amplia de tal concepto que pueda ser entendida además como una propuesta para hacer de este concepto una posible vía de solución a la problemática surgida a partir de inapropiada aplicación de las reglamentaciones vigentes en relación con el crédito académico.

El aprendizaje autónomo en el estudio universitario: Un cambio reactivo aunque ineludible.

La sanción del decreto 2566 de 2003, además de dar respuesta a las políticas internacionales de movilidad y flexibilidad académica anteriormente expuestas, deja ver un interés gubernamental, en relación con el concepto de aprendizaje y su desarrollo en la docencia universitaria. Tal interés es bastante satisfactorio y promisorio para la educación superior, pese a los datos presentados en el apartado anterior acerca de la impertinente aplicación del Decreto 2566, en buena medida por la incomprensión de lo que el trabajo autónomo implica en términos de transformación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Se quiere hacer énfasis en que el decreto además de llevar a la educación colombiana hacia el camino de la consonancia internacional en materia de movilidad y transferencia (Proyecto Tuning) tiene una intención muy clara: otorgarle al estudiante un papel activo, protagónico y de mucha más responsabilidad en su propio proceso de formación; además asegurarle a éste y a la sociedad que aquel profesional que egresará estará en capacidad no sólo de reflexionar las problemáticas sociales, políticas, morales, éticas, etc. desde lo aprendido, sino de resolver problemas aplicando lo estudiado desde una perspectiva humana, ya que ha construido las herramientas metodológicas para autoformarse y estar actualizado en su campo de estudio, gracias a su formación basada en el aprendizaje autónomo.

Líneas atrás se decía que el interés gubernamental es satisfactorio y promisorio, pues tal decreto da cabida al concepto de aprendizaje como un proceso independiente del de enseñanza, es decir que aquel guión (-) que unía inseparablemente estos dos conceptos (enseñanza-aprendizaje) y los presentaba y aplicaba como un solo proceso, ahora se desvinculan, para significar que es



posible construir aprendizajes sin una enseñanza directa, presencial, física y continuada de aquel que por antonomasia era el encargado de tal función: el profesor.

No quiere decirse que con la desaparición del guión (enseñanzaaprendizaje), el rol docente también desaparece, de ninguna manera; por el contrario, se resignifica y toma otras dimensiones que piden del docente nuevos roles, nuevas funciones y, por consiguiente, nuevas competencias y habilidades para la educación superior. Pasar de un modelo a otro, como se expresa en la tesis de maestría referenciada (Palacio. et al. 2006), requerirá que pasen algunos años para que se haga efectivo ese cambio, que en este estudio está referido a la aplicación del decreto. Sin embargo se podría asegurar que el aspecto que realmente genera mayor dificultad, reacción y, en el caso de algunos docentes aversión, es el referido a la transformación del papel del docente, quien deja de ser protagonista o centro en la presentación de los conocimientos a los estudiantes.

Sin embargo, los docentes no son los únicos que encuentran dificultades para pasar de uno a otro modelo, a los estudiantes también les genera incomodidad, desconfianza y en muchos casos desorientación, ya que tener un papel protagónico implica mejor manejo del tiempo, de sus recursos, mayor conocimiento de sus capacidades y competencias, en suma, mayor esfuerzo y responsabilidad, en lo cual los estudiantes universitarios no han sido formados. El espíritu del decreto al demandar la aplicación del aprendizaje autónomo, exige cambios radicales en las funciones o roles del estudiante. Pasar de un modelo en el que la actividad giraba alrededor de lo que el profesor realizaba, que en la historia de las prácticas docentes universitarias en Colombia se centraba en la cátedra magistral, a otro modelo en el que quien debe estar activo y hacer el esfuerzo por aprender es el estudiante.

El estudiante universitario colombiano, dado el modelo de enseñanza en el cual se ha visto inmerso, ha estructurado una práctica de estudio heterónoma, es decir, en la cual se encuentra limitado y supeditado a las tareas, indicaciones, asignaciones y organización presentada por el docente, con lo cual lo único que se reafirma con dicha práctica es la necesidad absoluta de un profesor y su enseñanza para que se construya aprendizaje, estudiantes que sin la guía, moderación, explicación, presentación de contenidos, evaluación y calificación permanentemente de parte de un maestro no se sienten ni seguros, ni capaces de construir sus aprendizajes.

El aprendizaje autónomo

“Se alcanza la autonomía cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo “bueno” o lo “malo”; lo intelectual trata con lo “falso” o lo “verdadero”. [...] se es autónomo cuando la persona es capaz de



governarse a sí misma y es menos gobernado por lo demás. La esencia de la autonomía es que las personas lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones, considerando la mejor acción a seguir que concierna a todos." (Kamil, C. s.a)

Este concepto de autonomía dada por la reconocida autora Contance Kamil es un interesante puntal desde la psicología, sobre el cual apoyarse para comprender lo que por autonomía puede entenderse, y dado que el ejercicio propuesto es analítico, es decir, comprender el concepto de aprendizaje autónomo desde la identificación de los sus conceptos componentes, tener un referente como Kamil es importante, además porque esta autora realiza su trabajo después de un riguroso estudio sobre las teorías de Jean Piaget, también con el propósito de promulgar la necesidad de que la autonomía sea pilar fundamental de la educación.

Una vez clara la concepción de autonomía desde la psicología y antes de comenzar con las implicaciones de la introducción del concepto de aprendizaje autónomo a la universidad, en este caso de la colombiana, es conveniente aclarar que se homologarán, para efectos del presente, las expresiones aprendizaje autónomo y estudio autónomo toda vez que el estudio se entiende como ese esfuerzo mental o cognitivo que hace un sujeto con el fin de aprender algo, es decir, el aprendizaje autónomo será el producto o el efecto y el estudio autónomo se entenderá como la labor realizada para la construcción de dicho aprendizaje. De tal manera que cuando se refiera, en el presente, a aprendizaje autónomo se estará hablando, de suyo, del estudio autónomo o sin la orientación directa, física, virtual, sincrónica o asincrónica de un maestro. El aprendizaje autónomo además de tener ya importantes conceptualizaciones es una práctica poco potenciada por la docencia universitaria actual, a pesar de ser un ideal promulgado por instituciones, organismos gubernamentales y bibliografía en general. El aprendizaje autónomo va mucho más allá de estudiar en solitario o sin la ayuda de un profesor; de repetir y repetir hasta memorizar aquello que será preguntado; tampoco puede ser homologado como un hábito muy arraigado en los estudiantes (sobre todo los jóvenes) consistente en estudiar horas previas a un examen y pensando básicamente en el tipo de preguntas o cuestionamientos que tendrá el examen que afrontarán.

El aprendizaje autónomo sobrepasa aquella práctica irreflexiva de contestar y contestar preguntas de cultura general a manera de apareamientos, escogencias múltiples o completación de frases, que en muchas ocasiones carecen de significado para quien contesta en repetidas ocasiones y hasta de manera correcta; también bastante lejano se encuentra este concepto de resolver una y otra vez cientos de ejercicios matemáticos sin conocer el para qué de esos procedimientos, su aplicación en la vida profesional y el concepto o problema que le da origen.

Este es un concepto que se presentó como básico e inherente en ámbitos como el de la educación a distancia y no era para menos, se trataba de estudiantes, la mar de las veces, en la provincia, quienes estudiaban con la única compañía de un libro guía o dependiendo del medio en que se apoyaran, con las instrucciones a través del correo postal, la radio o la televisión (telecomunicaciones) o más recientemente con la Internet (telemática). Como puede verse este



concepto de aprendizaje autónomo no es para nada nuevo, tiene ya su trayectoria e historia en la educación, inclusive con independencia de las mediaciones empleadas en los procesos de enseñanza; en la actualidad pareciera una perogrullada decir que el papel del estudiante en su propio proceso de aprendizaje es determinante, activo y central y aun después de que el decreto 2566 hace referencia al valor que tiene el estudio independiente del estudiante en la construcción de sus aprendizajes, se podría aventurar a decir que pocos son los profesores en el ámbito universitario quienes potencian la autonomía en el aprendizaje.

Una mirada hacia el interior del concepto de aprendizaje autónomo

La autonomía entendida como la capacidad o facultad para pensar por sí mismo implica, en primer lugar, que los procesos educativos en los que los estudiantes se vean involucrados deben potenciar la capacidad de pensar y de resolver situaciones problemáticas a partir de los conceptos estudiados; como se mencionaba anteriormente, estudiar no es repetir incansablemente un discurso, por el contrario comprender, cualquiera sea el método, los conceptos propios del saber estudiado y poder aplicarlos pertinentemente. Acerca de la autonomía en el aprendizaje, Miguel Díaz (2006) sostiene que este hace tres demandas básicas: un alto nivel de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, lo que en términos de John Flavell (1993) se denomina como metacognición; significatividad de los conocimientos aprendidos, a fin de que sean base para nuevos aprendizajes, aplicables en el mundo de la vida y por consiguiente a lo anterior, duraderos, pues como lo argumenta Joseph Novak (1982), los aprendizajes significativos son más duraderos que los memorísticos.

La tercera demanda que hace la autonomía en el aprendizaje, de acuerdo con Díaz, tiene que ver con la capacidad para la regulación (evaluación - valoración) de las metas fijadas y los propósitos propuestos, la que es preciso destacar, dado que la regulación o autorregulación de los aprendizajes es una capacidad absolutamente necesaria y en escasa medida formada en los estudiantes universitarios, al punto que en muchos casos ellos se interesan más en los porcentajes y en las calificaciones que tienen los productos, exámenes o tareas que realizan y entregan que en el aprendizaje potenciado en ellos a través de dichas actividades o tareas. En este apartado se quiere hacer énfasis en la autorregulación por considerarla no sólo una demanda como la denomina Díaz, sino un fundamento que inclusive soporta la misma noción de metacognición que más adelante también será desplegada.

La autorregulación, piedra angular del aprendizaje autónomo y la metacognición

Moreno y Castelló (1997) consideran que la autonomía en el aprendizaje es una facultad y en tanto ésta requiere ser construida, es decir que no nace con los sujetos, la escuela, y en este caso la universidad, deberán encaminar sus métodos a su construcción y potenciación, con el fin de que los estudiantes puedan realizar un proceso, que para su aprendizaje es fundamental: la



regulación, dada en función de la o las metas que ellos mismos se fijan o sean fijadas por un maestro. La autoregulación es de vital importancia y es la que permite que las metas fijadas se mantengan y no se desvíe la atención o se tiren por la borda los esfuerzos y logros alcanzados ante el primer obstáculo presentado. Por ello Bornas en "La autonomía personal en la infancia Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo". (1994:13) le da tanta importancia a la regulación o autorregulación en la autonomía en el aprendizaje, ya que según él "...le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean" La autorregulación es ese mecanismo autoevaluativo del cual cada sujeto hace uso para determinar que tan bien se está desarrollando la tarea fijada, para ello y a manera de estrategia es pertinente que los aprendices, previo al desarrollo de una tarea, se fijan ciertos criterios o logros a alcanzar y que de esta manera y con antelación permitan prever no sólo lo que aprenderán, sino su pertinencia y la complejidad de estos.

Se presenta así, la autorregulación como un concepto fundante del aprendizaje autónomo, pues como se explicitó en párrafos anteriores y desde diferentes fuentes, no es posible ser autónomo sin una autovaloración permanente de los avances dados, en relación con las dificultades y los éxitos; con la generación de alternativas de solución ante nuevas problemáticas surgidas en la realización de la actividad; con la toma oportuna de decisiones; y la previsión de consecuencias. La autorregulación en tanto piedra angular del aprendizaje autónomo y de de la metacognición, como se mostrará más adelante, se concibe en EAV como concepto vinculante entre las actividades de aprendizaje, diseñadas y propuestas por el maestro, y las actividades para el aprendizaje autónomo diseñadas y puestas en marcha por el aprendiz, es decir, ambos agentes deberán tener muy presente dicho concepto, tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje y mucho más en los relacionados con los de conocer cómo se conoce, es decir, la metacognición.

Para continuar ahondando en la autorregulación como concepto fundante de la autonomía en el aprendizaje y la metacognición, se presenta otro importante referente al respecto son las teorías de Lev S. Vygotsky, quien en un estudio realizado por Rampp & Guffey, (1999) investigadores de la Universidad de Arkansas (EE.UU) lo identifican como uno de quienes influenció la estructuración del concepto de metacognición, pues según ellos la autorregulación (self-regulation) y el auto control cognitivo (cognitive self-control) son pilares fundamentales en su teorías y lo demuestran con la siguiente cita: "*The increasing ability in children to control and direct their own behavior, are mastery made possible by the [of the child] biologically determined*".

Para pasar al otro horizonte, el de la enseñanza habría que decir que los maestros contribuyen y deben potenciar el que los estudiantes formen su capacidad autorregulativa, y por ende de autonomía en el aprendizaje y metacognición, cuando paralelo a la asignación de las actividades de aprendizaje les presentan a sus estudiantes los criterios con los cuales serán evaluados, así están permitiendo que sus aprendices puedan también con base en éstos, determinarse unas



metas propias que puedan ajustarse a lo solicitado o ir más allá de lo pedido por el docente de acuerdo con sus potencialidades, gustos e intereses; en un ejemplo claro de lo que Moreno y Castelló (1997) denominan como “gobernarse a sí mismo”.

Como puede notarse, los maestros son agentes propiciadores en la construcción de esta facultad (autonomía), por ello, su vigencia, no obstante la necesidad de resignificar su rol, precisamente como potenciador de los estudiantes en la construcción de la autonomía en el aprendizaje, a adoptar e incorporar paulatinamente estrategias de aprendizaje y para guiarlos hacia la autoconsciencia de la forma como ellos estudian y aprenden, quizá esta última sea una de sus más nuevas y necesarias funciones.

Metacognición: más que una demanda, el eje del aprendizaje autónomo.

El referente obligado cuando se debe hablar de metacognición es John Flavell (1928), psicólogo estadounidense a quien se le atribuye el haber acuñado este término gracias a sus múltiples investigaciones y prolífica bibliografía (más de 120 libros y artículos). Para J. Flavell se debe hacer la distinción entre dos tipos de metacognición, una metacognición del conocimiento y otra metacognición de experiencias. La primera es el conocimiento acerca de la manera como uno mismo piensa, es decir, es el conocimiento de que las diferentes tareas o problemáticas requieren diversas demandas cognitivas, también es el conocimiento de las diversas estrategias que pueden adoptarse para potenciar el aprendizaje y su aplicación. El otro tipo es la metacognición de experiencias, referida a la reflexión o análisis de pensamientos, proceso en el cual se examina la manera como usamos estrategias para ayudarnos a regular y verificar el propio aprendizaje, de igual forma monitorear la manera cómo resolvemos problemas y los productos de esas actividades. Sostiene Flavell que según investigaciones, una mayor habilidad metacognitiva, arroja como resultado mecanismos más exitosos para la resolución de problemas. (Social Issues Reference) Flavell, citado por Herrera C. considera que la metacognición tiene tres variantes que el estudiante debe considerar siempre que vaya a abordar una tarea o para este caso una estrategia de aprendizaje, estas son:

Las variables de la persona estarían formadas por nuestros conocimientos y creencias acerca de cómo somos y cómo son los demás, como procesadores cognitivos, estando directamente relacionadas con los componentes cognitivos de la motivación (percepción de autoeficacia, creencias de control, expectativas de rendimiento, etc.).

Las variables de la tarea incluyen la consciencia acerca de sus demandas: magnitud, grado de dificultad, estructura, si es conocida o no, esfuerzo que requiere, etc.; adquiriéndose también de forma progresiva la comprensión de su influencia. (...)a medida que el sujeto va teniendo



una mayor conciencia de las variables de la tarea, se incrementa su eficacia de realización.

Las variables de las estrategias van referidas al conocimiento estratégico cognitivo, meta-cognitivo y de los medios que pueden propiciar y facilitar el éxito, tales como: repetir elementos de una lista, ordenarlos por categorías, comprender un determinado contenido, relacionarlos con otros, recordar una determinada cuestión, resolver tal o cual problema, etc. El conocimiento de las variables de estrategia se refiere al conocimiento procedimental, extraído de la experiencia, resultante de la ejecución de tareas anteriores. (Herrera Clavero, s/d: 5)

Parafraseando a Brown, Bransford, Ferrara, Capione (1983, solamente cuando un aprendiz pueda identificar las características y exigencias de las tareas o actividades de aprendizaje es cuando podrá comenzar a planificar o diseñar, regular, evaluar y reorganizar el proceso cognitivo de manera coherente. En estos últimos procesos mencionados es cuando se hacen absolutamente necesarias las habilidades metacognitivas que fueron citadas de Herrera Clavero, ya que para planear no sólo se debe tener en cuenta un número de acciones a seguir, sino que ello requiere del autoconocimiento del sujeto, para con ello determinar de manera lo más precisa posible los tiempos necesarios para la realización de cada una de las acciones teniendo en esa cuenta las capacidades y fortalezas que tiene para llevar a buen término la actividad asignada y el consiguiente producto: aprender.

En este mismo orden de ideas, dentro de las habilidades metacognitivas, las referidas a la evaluación (autoevaluación) juegan un papel determinante, en tanto configuran unas acciones que pueden entenderse como de dirección, lo que Brown, Bransford, Ferrara, Capione (1983) llaman monitoring, que se complementan con las de autorregulación que a su vez tienen inmersas las de autodirección y autocontrol cognitivo presentes en el proceso de realización de una actividad de aprendizaje, gracias a las cuales se puede seguir el plan diseñado. Vuelve aquí a hacerse fuerte y a resaltarse el valor que tiene la autorregulación en el desarrollo de la autonomía y en los procesos metacognitivos. Como puede leerse no solo Flavell ha conceptualizado acerca de la metacognición, en la actualidad son muchas las organizaciones y grupos que investigan al respecto, dada su importancia en la educación, en este caso universitaria, aunque tanto la autonomía en el aprendizaje como la metacognición se ha visto como facultades necesarias a todo estudiante o aprendiz. Otro de los más importantes referentes que ha dado a conocer la metacognición como una habilidad necesaria y casi como una obligación para la educación contemporánea es el Harvard Graduate School of Education y en especial uno de sus cofundadores el Phd. David Perkins quien durante tres décadas codirigió el Proyecto Ceriv. Perkins (et al: 1994), quien además de citar y estudiar a Flavell parafrasea a Brown (1978), Scardamalia y Bereiter (1985), para definir la metacognición como:

El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye



el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano, de lo que se puede esperar que sepan los seres humanos en general y de las características de personas específicas – en especial, de uno mismo – en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas como aquellas habilidades cognitivas que son necesarias, o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos. (1994:125)

Con lo cual se confirma que la metacognición requiere de la formación de sujetos autónomos, que puedan autorregular sus procesos de aprendizaje; también se reafirma con esta cita que los cambios sugeridos a partir de las reglamentaciones en el orden nacional (decreto 2566), y como producto indirecto del internacional, tienen que ver con la cada vez más confirmada necesidad de aprendices que autoorienten y autorregulen sus propios procesos de formación, por ello, pareciera ser que muchas de las corrientes formativas contemporáneas y las propuestas

educativas tienden a poner de manifiesto la metacognición como la vía o el camino expedito para que los aprendices puedan sacar el mayor provecho, en términos de construcción de conocimiento, de esta sociedad de la información en la que actualmente nos encontramos inmersos.

La teoría metacognitiva permite pensarla como una fórmula efectiva para el arribo a una cultura del aprendizaje, como la denomina Juan Ignacio Pozo (1996), caracterizada por estudiantes que de manera autónoma construyen aprendizajes y pueden, a razón de lo expuesto, continuar avanzando en el saber específico y de acuerdo con las demandas de la sociedad; sin embargo, la metacognición, al igual que la cognición, requieren de la construcción de ciertas habilidades, presentadas por Francisco Herrera Clavero de la Universidad de Granada, como inherentes a las facultades cognitivas y metacognitivas:

Habilidades cognitivas: son las facilitadoras del conocimiento, aquellas que operan directamente sobre la información: recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardando información en la memoria, para, posteriormente, poder recuperarla y utilizarla dónde, cuándo y cómo convenga. En general, son las siguientes:

1. Atención: Exploración, fragmentación, selección y contradistractoras.
2. Comprensión (técnicas o habilidades de trabajo intelectual): Captación de ideas, subrayado, traducción a lenguaje propio y resumen, gráficos, redes, esquemas y mapas conceptuales. A través del manejo del lenguaje oral y escrito (velocidad, exactitud, comprensión).



3. Elaboración: Preguntas, metáforas, analogías, organizadores, apuntes y mnemotecnias.
4. Memorización/Recuperación (técnicas o habilidades de estudio): Codificación y generación de respuestas. Como ejemplo clásico y básico, el método 3R: Leer, recitar y revisar (read, recite, review).

Habilidades metacognitivas: son las facilitadoras de la cantidad y calidad de conocimiento que se tiene (productos), su control, su dirección y su aplicación a la resolución de problemas, tareas, etc.(procesos).

1. Conocimiento del conocimiento: de la persona, de la tarea y de la estrategia. [Esta propuesta la hace John Flavell, de quien más adelante se hará mención, al indicar que estas tres son variables metacognitivas de fundamental abordaje a fin de, en efecto, hacer una reflexión de cómo se aprende.]
2. Control de los procesos cognitivos:
 - 2.1. Planificación: Diseño de los pasos a dar.
 - 2.2. Autorregulación: Seguir cada paso planificado.
 - 2.3. Evaluación: Valorar cada paso individualmente y en conjunto.
 - 2.4. Reorganización (feedback): Modificar pasos erróneos hasta lograr los objetivos.
 - 2.5. Anticipación (forward): Avanzar o adelantarse a nuevos aprendizajes. (Herrera Clavero)

Otra de las habilidades fundamentales de la metacognición, aunque no mencionada en el listado anterior, pero que es resaltado por la Nation Master v es el mantenimiento de la motivación por la actividad a realizar, por el aprendizaje de lo estudiado: "The ability to become aware of distracting stimuli-both internal and external and sustain effort over time also involves metacognitive or executive functions." La motivación en tiempos en los que: ofertas de todo tipo abundan; los distractores están a todo alcance; hay una creciente cultura de la facilidad, a lo cual se suma la poca resistencia ante la dificultad, lo que hace que rápidamente los aprendices dejen de lado sus obligaciones académicas o caigan en la mediocridad o peor aún en el fraude, el plagiarismo o copia indiscriminada de textos de internet.

De allí que los entes gubernamentales y las universidades mismas se pregunten y luchen por detener los altos índices de deserción de los aprendices, quienes no encuentran significado a sus procesos, que ven cómo las leyes y las normativas mal entendidas y erróneamente aplicadas, cada vez los dejan más solos y sin las herramientas conceptuales, procedimentales y valorativas para su aventura académica y formativa. De otro lado, la lucha de los maestros en las aulas por



mantener la motivación de sus epígonos, no se encuentra soportada en la claridad de las leyes, ni por las teorías, iniciativas y conceptualizaciones que las fundamentan y que les dan origen y que no buscan otra cosa que invitar al cambio en tiempos de surgimiento de nuevos paradigmas, en los que tanto estudiantes, como maestros, directivos y en general los ambientes educativos están llamados a reconceptualizarse y por ende transformarse.

Por lo anterior, se considera que al igual que el aprendizaje autónomo y la metacognición son piezas fundamentales en la formación de los nuevos profesionales, no debe dejarse de lado la formación de la inteligencia emocional, que a la par de un alto coeficiente intelectual, les permita mayor conocimiento de sí mismos para su autorregulación y potenciación de sus capacidades y competencias; asimismo identificarlos como profesionales que se conocen a ellos mismos y controlan sus sentimientos e impulsos en pro de un trato digno consigo mismos y los demás, con quienes les corresponde relacionarse en su vida académica, laboral y social.

Inteligencia emocional para la formación de la actitud: determinantes del aprendizaje autónomo

Una breve alusión a la inteligencia emocional y a la actitud como factores determinantes para el aprendizaje autónomo y la metacognición serán revisados en este apartado, y se dice que de manera breve no porque así mismo sean, sino porque es tanta la teoría, conceptualizaciones, investigaciones y lo que habría que discutirse al respecto, que se prefiere dejar aquí solo un puntal sobre el cual en otra oportunidad ahondar; sin embargo son trabajados aquí, para resaltar la importancia de una temática que en muchas ocasiones ha sido vista por algunos docentes universitarios como si se tratara de escritos de superación personal o relativos, a los cuales se ve con cierto desdén; no obstante, quiere hacerse énfasis en que son aportes desde la psicología y la neurociencia de absoluta aplicación en la educación y en la pedagogía y de clara pertinencia en los espacios de clase.

Las emociones se podría decir que son el motor de los actos humanos, son aquellas pulsiones o deseos que hacen sentir algún tipo de agrado o desagrado por algo en particular. Revisar el origen de la palabra emoción puede ser esclarecedora en la tarea de comprenderla y entender su importancia en las prácticas del aprendizaje autónomo. Emoción deviene de la palabra mover y eso precisamente es lo que hace en la mente humana, motivarla, moverla hacia lo deseado, por esta razón es que se obliga a su formación en los aprendices, con el objeto de que tengan el conocimiento propio de sus emociones, pues estas también pueden ir en detrimento del aprendizaje, dado que podrían apartar o invitar a la evasión de aquello que precisa esfuerzo, desgaste o mucha concentración, de igual forma de lo que disgusta y, peor aún, de lo que a consciencia se considera importante, como suele ocurrir con el estudio.



Aparte de la anterior, otra razón por la cual formar en la emociones, y así lo demuestra Daniel Goleman (1995), es que las emociones recorren otro "camino" neurológico que es más "corto" y mucho más rápido que el racional en la obtención de respuestas del cerebro ante deseos y eventos externos, motivo por el cual muchas veces los aprendices tienden a realizar actividades que en nada son convenientes para su aprendizaje. Se requiere a la par que una autonomía en el aprendizaje y unas habilidades metacognitivas, una formación o educación para el cultivo de la inteligencia emocional, para que las emociones siempre estén reguladas en beneficio, tanto del ámbito social y laboral de los sujetos, como en el logro de sus metas y propósitos de formación.

Formar sujetos con una capacidad de autorregulación, que involucre a su vez la regulación propia de las emociones casi que certificará sujetos que son capaces de motivarse a sí mismos tal y como lo menciona Goleman: "Estudios realizados con atletas olímpicos, músicos de nivel mundial, y grandes maestros de ajedrez mundial demuestran que el rasgo que los une es la capacidad de motivarse ellos mismos para llevar a cabo una rutina de entrenamiento implacable." (1995:104). Vuelve aquí la autorregulación a hacer presencia, ahora en el ámbito de las emociones, para confirmar que es bastión e identificador de sujetos exitosos en todos los aspectos y mucho más, en el aprendizaje autónomo:

"En la medida en que nuestras emociones entorpecen o favorecen nuestra capacidad para pensar y planificar, para llevar a cabo el entrenamiento con respecto a una meta distante, para resolver problemas y conflictos, definen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales innatas, y así determinar nuestro desempeño en la vida. Y en la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos – o incluso por un grado óptimo de ansiedad, esos sentimientos nos conducen a los logros. Es en este sentido que la inteligencia emocional es una aptitud superior, una capacidad que afecta profundamente a todas la otras habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas" (1995:104)

La inteligencia emocional entendida como habilidad, aunque no mencionada por Herrera Clavero en el listado presentado, es fundamental en tanto es otro componente que hace que un sujeto tome decisiones que tienen que ver con sus necesidades y deseos de aprender. El apropiado manejo de las emociones (Inteligencia emocional) es uno de los tres componentes determinantes en la formación de la actitud hacia el estudio y el aprendizaje, tal y como lo afirma Ety Estevez (2002). La actitud pueden entenderse, según Estevez como un estado complejo del organismo humano que afecta la conducta del individuo hacia las cosas, los acontecimientos y las personas, esas tres categorías hacia las que la conducta puede variar modificarse se ilustran, desde la perspectiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como: primero, las cosas, aquello que el aprendiz estudia, es decir el saber específico, algunas circunstancias que hagan variar la aptitud del aprendiz pueden ser: alta complejidad del saber vs. poco desarrollo cognitivo; falta de



conceptos fundantes que le permitan comprender conceptos avanzados; asignación de actividades de aprendizaje con gran dificultad para el nivel cognitivo del estudiante; y como una variación positiva de la actitud se resalta este: evidencia de los logros y del aprendizaje por parte del estudiante. El segundo factor hacia el cual la actitud puede alterarse son los acontecimientos, o sea, una circunstancia determinada puede hacer que la actitud de los aprendices varíe, bien sea positiva o negativamente, dichos acontecimientos pueden ser factores tan cotidianos como la clase, los recursos utilizados por los docentes, o conversaciones con compañeros bien sea para animar o por el contrario burlas y chistes desmoralizantes, etc. Un acontecimiento como los mencionados puede ser un potenciador y animador para unos aprendices o un desestabilizador de los más grandes deseos, ello es útil para volver a justificar una educación que preste atención a las emociones, ya que de no saberlas manejar adecuadamente, cualquier palabra o frase malintencionada podría desmoronar lo que se creía era una sólida actitud.

El último de los elementos que pueden hacer que la actitud se altere son las personas y seguramente que en muchas ocasiones se habrá escuchado decir a algún aprendiz "es que a ese profesor yo no le aprendo" y ese tipo de aseveraciones aunque parecieran inmaduras o sin justificación también pueden validez desde esta perspectiva; por lo anterior, muy claro deberá estar para los maestros que siempre tendrán que hacer lo posible por, además de enseñar un saber, posibilitar el que la actitud de sus estudiantes sea cada vez más sólida y positiva hacia lo que ellos estudian.

Menciona también Etty Estevez (2002) que la actitud tiene tres componentes uno cognitivo, uno emotivo y otro conductual o reactivo, con ellos la autora quiere explicar que, lo cognitivo, es decir, aquello que el aprendiz sabe o cree saber del objeto de la actitud - en este caso aquello que busca aprender -, es un primer eslabón para construir una actitud por el aprendizaje. El emotivo, mencionado párrafos atrás, son aquellos sentimientos o emociones que genera o despierta aquello que se estudia; por último, el componente conductual o reactivo, que muchos le llamarían el factor congénito, es decir, aquello que difícilmente podría explicarse o justificarse pero que muestra que a un sujeto le guste algo o actúa de una manera determinada frente a un saber.

Se cierra este apartado con una cita de Goleman que justifica el tener en cuenta las emociones en los procesos de aprendizaje autónomo; y la razón por la que es tan importante en este nuevo mundo tener en cuenta no sólo factores como el saber específico, los recursos de aprendizaje, los medios, etc. sino también los sentimientos y emociones de los estudiantes para con mayor certeza ayudarlos a guiarse en su aprendizaje autónomo. "una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope. El nombre mismo de homo sapiens, la especie pensante, resulta engañoso a la luz de la nueva valoración y visión que ofrece la ciencia con respecto al lugar que ocupan las emociones en nuestra vida. Como todos sabemos por experiencia, cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más. [...] para bien o



Las estrategias de aprendizaje son un grupo de actividades y acciones realizadas por los estudiantes en compañía de otros (indiferente del medio de contacto con los otros y con lo estudiado) o de manera individual, cuyo propósito es el de interiorizar un(os) concepto(s) que hacen parte de la estructura diseñada por un profesor en el marco de una asignatura. Las estrategias de aprendizaje están conformadas por las actividades de aprendizaje, propuestas por un profesor, y por las actividades diseñadas por los estudiantes que hacen parte de su práctica de estudio que para el presente se denominarán actividades de aprendizaje autónomo, caracterizadas por ser una serie de acciones determinadas por el mismo aprendiz, cuyo propósito es diseñar un plan que oriente su estudio, además que guíe su reflexión sobre la manera como estudia y aprende y finalmente le permita autorregularse y autoevaluarse, lo cual quiere decir que se acoplan a las circunstancias y al contexto de cada sujeto que aprende, por lo que tal vez no sean pertinentes para cualquier otro aprendiz.

En relación con el significado de la palabra y el concepto Estrategia con el cual el Grupo EAV se identifica, es pertinente remontarse a la etimología, una palabra que proveniente del griego *stratēgos*, la que a su vez se deriva de otras dos palabras *stratos* (armada, ejército) y de *ago*, palabra con la cual en el Griego antiguo se designaba el liderazgo. De esta manera la estrategia hace alusión a las funciones ejecutadas por un líder que orienta o guía a un grupo de personas, soldados, que pretenden la consecución de un propósito. Para el caso de la presente propuesta, el maestro será el líder que propone las actividades de aprendizaje y el aprendiz será su propio líder y por tanto le corresponde diseñar su propio trayecto de aprendizaje autónomo.

En el ámbito de los negocios y la economía, que es quizá el ámbito en el que más se ha conceptualizado la noción de estrategia aparecen autores como el reconocido autor George Steiner en su libro *Strategic Planning* en donde propone entre algunas otras maneras de definir tal concepto, estas dos:

- 1) Strategy refers to basic directional decisions, that is, to purposes and missions.
- 2) Strategy consists of the important actions necessary to realize these directions.

Otro referente Fred Nickols (2000) define estrategia de manera un tanto más poética y quizá mucho más precisa: "... *is at once the course we chart, the journey we imagine and, at the same time, it is the course we steer, the trip we actually make. Even when we are embarking on a voyage of discovery, with no particular destination in mind, the voyage has a purpose, an outcome, an end to be kept in view.*

En estos términos se entiende la estrategia como ese camino o en palabras de Steiner ese mapa, ruta o guía que se diseña, se piensa y ejecuta con el fin de aprender un determinado saber, para



el caso del presente escrito, pensado desde la actividad cognitiva diseñada por el docente para todo su curso y la actividad para el aprendizaje autónomo pensada por cada estudiante de acuerdo a una variables de tipo personal.

Por esto se considera que el concepto de estrategia es mucho más amplio que el de actividad, lo cual quiere decir que una estrategia contempla tanto actividades diseñadas por el docente (actividades de aprendizaje) como las diseñadas por el mismo aprendiz para el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje (actividades para el aprendizaje autónomo). Así mismo las actividades de aprendizaje, respondiendo a la Teoría de la Actividad de Anton Leontjev referente del Modelo para la educación en ambientes virtuales (2006) del Grupo EAV, tiene un mayor alcance que las acciones y las operaciones.

En la misma línea Pozo, Monereo y Castelló (2005: 214) consideran las estrategias de aprendizaje como el "uso deliberado e intencional de los propios conocimientos", éstos además citan a Nisbet y Shucksmith (1996) y a Danserau (1985) quienes las consideran "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información".

Es así como las estrategias de aprendizaje en tanto cúspide del mapa tiene como propósito principal dejar claro que para el modelo de EAV la responsabilidad de la construcción del aprendizaje es tanto del profesor, una vez diseña y propone las actividades de aprendizaje a sus estudiantes, como de los mismos aprendices, quienes una vez conocen la propuesta de sus docentes, deben pensar, diseñar y ejecutar una serie de acciones personalizadas que los conduzcan además de la construcción de los aprendizajes, a la concientización de cómo fue que lo lograron. Se presenta pues, una propuesta que busca que se piense el aprendizaje de manera estratégica, reflexiva y autorregulada, una noción contextualizada a las demandas de la sociedad actual y a las normativas nacionales, así como a las tendencias internacionales.

Una propuesta que deja atrás la concepción de un aprendiz pasivo y sumiso y de un maestro dictador tanto en el sentido de dar todo, como el de ser el poseedor de todo el poder, para pasar a una concepción que implica una alta participación de todos los agentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con esta propuesta, pero sobre todo con los diferentes conceptos referenciados, sin los cuales ésta no tiene fundamento, se espera que en buena manera se equilibren las responsabilidades y se pueda contribuir en la formación de un profesional idóneo para la sociedad actual.

Se presenta, pues, una conceptualización que hace un recorrido amplio, aunque no exhaustivo, de las teorías acerca del aprendizaje autónomo para lo cual se tiene como base la metacognición, la inteligencia emocional y como factor múltiple y fundamental: la autorregulación, a la que se le apunta como uno de los propósitos principales de todos los maestros en sus diferentes prácticas de enseñanza.



Bibliografía

- Brown, a.l.; Bransford, J.; Ferrara, R. & Campione, J. (1983): Learning, remembering and understanding. En Mussen, P.H.(Ed.):Handbook of child Psychology. Vol. III: Cognitive development. New York: John Wiley.
- Castells, Manuel, (1997) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen 1, La sociedad red. Alianza Editorial, Madrid.
- Díaz, Miguel. (2006). Metodología de ez y az para el desarrollo de competencias. Madrid.: Alianza.
- Estevez, ETTY. (2002) Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. Paidós. México.
- Goleman, Daniel. (1995). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Good, T., & Jere, B. (1996). Psicología Educativa Contemporánea. Mexico: McGraw Hill.
- Herrera, Juan. (1987). Algunas ideas y recomendaciones para la definición de perfil académico profesional del licenciado en educación. En I. U. Ministerio de Educación, La Formación y Capacitación del Docente en Colombia (pág. 505). Bogotá: Secretaria general del ICFES.
- Kamil, Contance. (s.a). La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. Illinois: Secretaria de Educación y Cultura- Dirección de Currículo.Universidad de Illinois, Circulo de Chicago.
- McLuhan, Marshall. (1962). La Galaxia Gutenberg. Editorial Aguilar
- Monereo, C. Pozo J, Castello, M. En Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar. Compiladores: Coll, C. Palacios, J. Marchesi, A. (2005) Alianza. Madrid. Monereo, Carles. y. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Como incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebe.
- Novak, Joseph. (1982). Teoría y practica de la educación. Madrid: Alianza editorial.
- Perkins, David. (1994). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidos.
- Pozo, Juan. (1996) Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.
- Xavier, Bornas. (1994). La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas. España: Siglo XXI Editores

Cibergrafía

- Biblioteca digital de la OEI. (s.f.). Recuperado el 01 de 04 de 2008, de Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. No. 29: <http://www.oei.es/quipu/colombia/col16.pdf>



- Herrera, Francisco. (s/d de s/d de s/d). Universidad de Granada. Recuperado el 15 de 05 de 2008, de Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. HABILIDADES COGNITIVAS: www.ugr.es/~iramirez/HabiCogni.doc
- Moreno Castañeda, M. J. (2004). Motivación y estimulación motivacional en el proceso de enseñanza aprendizaje escolar. La Habana, Cuba: Academia. Nickols, F. (2000). Distance Consulting. Recuperado el 19 de mayo de 2008, de http://home.att.net/~nickols/strategy_definition.htm
- Rampp, L., & Guffey, S. (02 de 01 de 1999). The impact o metacognition training on academic self-efficacy of selected underachieving college students. Recuperado el 01 de 05 de 2008, de Educational Resources Information Center (ERIC): http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/a9/b1.pdf
- Social Issues Reference. (s.f.). Metacognition. Recuperado el 15 de 05 de 2008, de <http://social.jrank.org/pages/408/Metacognition.html>

Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 04 - Número 07
Julio - Diciembre de 2009

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV),
adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía
de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> – www.upb.edu.co

revista.q@upb.edu.co

Circular 1a 70-01 (Bloque 9)
Teléfono: (+57) (+4) 415 90 15 ext. 6034 ó 6036
Medellín-Colombia-Suramérica