

SEMINÁRIO DE
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**

USP

1

El aprendizaje en **Autonomía** posibilidades y límites



Prof. Joan Rué
*Universidade Autônoma
de Barcelona - ESPANHA*



PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO

SEMINÁRIO DE
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**
USP

El aprendizaje en **Autonomía** posibilidades y límites

Joan Rué

UAB - Universitat Autònoma de Barcelona
ESPANHA



PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO

SETEMBRO 2007



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitora:

Suely Vilela

Vice-Reitor:

Franco Maria Lajolo



PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Pró-Reitora:

Selma Garrido Pimenta

Assessoria:

Profa. Dra. Maria Amélia de Campos Oliveira

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Secretaria:

Angelina Martha Chopard Gerhard

Nanci Del Giudice Pinheiro

Diretoria Administrativa:

Débora de Oliveira Martinez

Diretoria Acadêmica:

Cássia de Souza Lopes Sampaio

Projeto gráfico e diagramação:

Thais Helena dos Santos

Divisão de Marketing

Coordenadoria de Comunicação Social - USP

Informações:

Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo

Rua da Reitoria, 109 – Térreo

Telefone: 3091-3069 / 3091-3290 / 3091-3577

Fax: 3812-9562

E-mail: prg@usp.br

Site: <http://www.usp.br/prg/>

Editado em Setembro/2007

El aprendizaje en Autonomía posibilidades y límites

Joan Rué

UAB - Universitat Autònoma de Barcelona
ESPANHA

Apresentação realizada no 1º Seminário de Pedagogia Universitária da Universidade de São Paulo, em 28 de setembro de 2007, organizado pela Pró-Reitoria de Graduação da USP.

*Ponencia inaugural del Simposio Internacional: **El desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje**, U. Pompeu Fabra, Barcelona, 5-6 de Julio de 2007, Organizado por RED-U, Red Estatal de Docencia Universitaria.*

El presente texto es una reelaboración de materiales provenientes de tres fuentes:

1. Rué, J., (2007), *Enseñar en la universidad*, Madrid, Narcea
2. ibid. (2007), *Aprender en autonomía en la Educación Superior*, en Araújo y Sastre, (eds), Barcelona, Gedisa, (en prensa)
3. Ibid (2007), *El desarrollo de competencias para el aprendizaje en autonomía*, (en elaboración)

El aprendizaje en **Autonomía** posibilidades y límites

ÍNDICE

1.	¿Por qué es relevante ocuparse de la autonomía en el aprendizaje?	09
2.	Las condiciones para un aprendizaje de mayor nivel	14
3.	Condiciones para el desarrollo del aprendizaje autónomo entre el alumnado	17
4.	Niveles de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje	24
5.	Preparar el desarrollo del aprendizaje autónomo	29
6.	Algunas conclusiones	33

1 ¿Por qué es relevante ocuparse de la autonomía en el aprendizaje?

Las razones que permiten explicar la progresiva atención hacia este valor en la formación habría que buscarlas en diversas fuentes.

En la literatura sobre metodología de la enseñanza se suelen enfatizar los argumentos de orden didáctico y psicológico, como es natural. Pero se tiende a olvidar la importancia de las transformaciones sociales, siempre latentes en los cambios de todo tipo, los didácticos incluidos. La literatura sobre los cambios sociales y sobre el modelo de sociedad ha abundado en los últimos tiempos. Algunos de los aspectos más importantes que se destacan en esta noción de cambio es la transición desde la *sociedad industrial* a la del *conocimiento* en la cual diversos aspectos aparecen relacionados muy estrechamente con la educación.

Así, podríamos citar, entre otros y aunque sean controvertidos, el valor asignado a la formación y la discontinuidad en las

biografías profesionales y personales durante la vida activa¹, la noción de aprendizaje a lo largo de la misma, o bien el impulso de los gobiernos de los países más desarrollados a la inversión pública y privada al desarrollo científico y tecnológico, con la consiguiente presión sobre las instituciones formadoras de los futuros profesionales.

Pero también hay otras razones poderosas latentes en este cambio. La configuración de las “*nuevas sociedades*” y de la misma noción de democracia y su progresiva ampliación requieren de ciudadanos capaces de *pensarse a sí mismos*, con la noción de *reflexividad*, abordada tanto por sociólogos como Guiddens o Beck². Adicionalmente, junto con las anteriores nociones podemos también conjugar otras como las de *sostenibilidad*, las cuales llevan a la necesidad de re-pensar el conocimiento factual y el tecnológico presente para situarlo en nuevos contextos y paradigmas de desarrollo.

Finalmente, podríamos considerar otros dos fenómenos complementarios que han llevado también a reflexionar sobre la formación en situación de autonomía. El desarrollo de la educación *a distancia*, a través de las posibilidades que ofrecen las Universidades especializadas en ello o los cursos y grados “*on line*” que empiezan a ofrecer las universidades convencionales, de carácter presencial. En segundo lugar, la progresiva disposición en la web de recursos y de contenidos formativos de alto nivel, elaborados por prestigiosas universidades, de libre acceso y no sólo para alumnos propios, que sustituyen con ventaja la tradicional función docente de carácter exclusivamente transmisivo y directivo.

¹ Véase por ejemplo el reciente trabajo de Sennet, R., (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama, por no mencionar otros ya clásicos del mismo autor como *La corrosión del carácter*, (2000), Barcelona, Anagrama.

² Véase la discusión sobre dicho concepto en Beck, U., (2002) *La sociedad del riesgo global*, Madrid, S. XXI.

En su conjunto, el escenario educativo que prefiguran estas grandes y diversas líneas de fondo es doble. Por una parte, el de la importancia de la educación en el desarrollo humano y productivo mediante su necesaria continuidad a lo largo del tiempo de la vida activa de los sujetos, en un contexto cada vez más vinculado a las TIC y a los distintos entornos de aprendizaje virtuales. En segundo lugar, la necesidad de trasladar lo anterior al plano práctico de la formación, con la dificultad de desarrollar todo ello desde los contextos hoy todavía dominantes, de clases, contenidos y materiales fundamentalmente informativos.

En este escenario, los sujetos que aprenden se configuran como los nuevos ejes-fuerza a partir de los cuales se van a desarrollar las relaciones de enseñanza y aprendizaje. En efecto, aquello a lo que remiten las referencias antes apuntadas es al papel central del individuo que aprende en el proceso educativo y los vínculos que, en relación con lo presentado, es capaz de establecer al respecto. Una excelente ilustración es la idea que fundamenta el cambio en el "*modelo Bolonia*" para las universidades europeas: "*centrar el aprendizaje en el estudiante*"; esto es, desarrollar su potencial de aprendizaje, o en otras palabras, "*desarrollar en ellos la competencia de aprender a aprender*".

Ahora bien, este desafío, a la vez social y educativo, no puede afrontarse sólo con deseirlo. Se trata, en definitiva, de pensar la enseñanza como un entorno específico creado por los profesores para que los sujetos piensen y se piensen a sí mismos en el proceso de apropiación del conocimiento, pero también en su propio desarrollo personal como aprendices.

De ahí la creciente influencia de estrategias metodológicas basadas en proyectos, en casos, en problemas, en la combinación del desarrollo del conocimiento factual con la investigación; el impacto formativo de situaciones de trabajo de carácter deliberativo en las cuales la interacción en pequeño grupo co-

operativo es fundamental, o bien de la creciente importancia de vincular el campo de la teoría con las prácticas profesionales. En síntesis, estrategias en las cuales los individuos deben aprender, también, a desarrollar sus propios puntos de vista y argumentarlos con evidencias, a partir de elaborar sus propias estrategias cognitivas y sus respectivas herramientas de trabajo. Adentrarse en la “Sociedad del conocimiento” tendrá, pues, consecuencias importantes.

Tabla 1
Proyección del tipo de demandas formativas en relación a
algunos de los principales rasgos de la “Sociedad del conocimiento”

<i>Funciones productivas básicas</i>	<i>Tipo de cambio</i>	<i>Nuevas demandas sobre el aprendizaje</i>
1. Valor económico base	El conocimiento en vez de la <i>producción</i>	Curriculums, abiertos y negociados. Proyectos, estudios de caso Interacción social y cognitiva. Creatividad, Pensamiento creativo y divergente, Investigación Actitudes de implicación personal.
2. Materia prima	Información en lugar de recursos básicos.	Desarrollo de marcos relevantes para organizar y comprender la información.
3. Tipo de comunicación	Código digital y oral, lenguaje textual	Desarrollo de su manejo, práctica frecuente en diferentes contextos.
4. Productos, su ciclo vital	Corto en vez de a largo plazo. Adaptado al cliente en lugar de estandarizado.	Observación / Escucha/ Comprensión de necesidades, deseos, Capacidades de Análisis y de Síntesis
5. Lugar de trabajo: perfil y ciclo de vida	Variable en lugar de permanente	Formación en los campos/aspectos conceptuales e instrumentales centrales de la profesionalidad. Competencias sociales y emocionales Aprendizaje autónomo

6. Mercados	Global en lugar de nacional	Conocimiento intercultural, Auto-evaluación en (valores, códigos, tiempos y organización, ...) Lenguas extranjeras
7. Estructura productiva	El valor añadido la proporciona estar en redes en lugar de distritos industriales	Saber manejarse en red.
8. Acceso a la formación superior	Sectores progresivamente más grandes, en lugar de minorías homogéneas en procedencia de clase y cultura.	Heterogeneidad y diversidad de edades, orígenes, intereses, deseos, valores y expectativas.

Adaptado de Barceló, (2005)³

Lo anterior conduce a reflexionar sobre la necesidad de desarrollar en el alumnado su potencialidad de *agente*, su capacidad de *agencia* en el propio desarrollo educativo. Es decir, su capacidad de actuar *en autonomía* en su propio aprendizaje.

³ Barceló, Miquel (2005), conferencia en el marco de la 1ª jornada de *Diàlegs societat, mon productiu*. 30 de noviembre, Barcelona, DURSI.

2

Las condiciones para un aprendizaje de mayor nivel

El aprendizaje puede tener distintas acepciones, de acuerdo con diferentes finalidades y objetivos. En cualquier caso, recordemos algunas ideas centrales:

- Una formación que aspire a lograr un mayor nivel entre el alumnado requiere unas condiciones de enseñanza y aprendizaje apropiadas para esta aspiración.
- No se puede asimilar *el aprendizaje* a la recepción y acumulación de información. Todo *aprendizaje* requiere algún tipo de procesamiento relevante o de apropiación personal de aquella. Así, el procesamiento de la información en términos de conocimiento requiere de la actividad cognoscitiva del sujeto procesador, un sujeto que necesariamente es o debe ser “activo”.
- Toda acumulación de información que supere el potencial de procesamiento por parte de los receptores de la misma, o simplemente que no lo desarrolle, deviene “ruido”, en términos de la teoría de la comunicación, o simple irrelevancia desde el punto de vista del interés estratégico de quien debería procesarla.

- Todo incremento de información requiere del sujeto unas estructuras conceptuales previas, o generadas simultáneamente a su procesamiento, para poder situarla de manera más o menos adecuada en el “mapa del conocimiento” de quien la elabora.
- Una formación orientada hacia el *procesamiento de la información* requiere de una atención mucho mayor por parte de los docentes hacia los estudiantes que aquella fundada en la simple transmisión y acumulación de la información.
- La reflexión es una actividad indispensable en este procesamiento, para consolidar y estructurar lo que se aprende, es decir, para saber mejor y no tanto para saber más.
- La persistencia de la falsa equiparación entre *aprender y recibir y almacenar información* puede generar graves perjuicios en la capacidad de conocer de los sujetos receptores.

En síntesis, no podemos hablar realmente de aprendizaje si no hay una adecuada comprensión por parte de los sujetos a quienes van destinadas las informaciones y experiencias, debida a la ausencia de las condiciones necesarias para su procesamiento.

Hoy, el aprendizaje se comprende desde diversas categorías o niveles. Brockbank, y McGill, (1998:34) adoptan las categorías de Saljo, (1982) y de Marton (1993)⁴ que nos son útiles para explicar los diversos niveles del aprendizaje. Las veremos en la tabla siguiente, relacionadas con el tipo de procesamiento básico que requiere cada una de ellas

4 en Brockbank, A., McGill, I., (1998), *Facilitate reflective learning in Higher Education*, Philadelphia, Society for Research & HE, Open U. Press.. Existe una versión en lengua castellana, (2002), *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*, Morata, Madrid

Tabla 2
Categorías del aprendizaje y tipo de procesamiento

<i>Nivel</i>	<i>Categoría</i>	<i>Tipo de procesamiento básico</i>
1	Incremento cuantitativo en el conocimiento.	Aprendizajes que pueden ser desarrollados y medidos en términos de repetición, recuerdo y de retención. Pueden desarrollarse en situación de aislamiento.
2	Memorización	
3	Adquisición de hechos, métodos, etc., que pueden ser retenidos y usados cuando es necesario	Aprendizaje similar al anterior, pero que requiere una aplicación mínima del mismo a distintos contextos, para saber determinar sus condiciones de necesidad y de empleo.
4	Abstracción de significados	Proceso cognitivo que requiere una ampliación de las intervenciones contextuales anteriores así como un dominio de la reflexión, de un cierto rigor y del autocontrol.
5	Interpretación orientada a la comprensión de la realidad.	Exige un nivel de competencia de carácter holístico así como la combinación efectiva de los distintos niveles anteriores y diferentes conocimientos.
6	El desarrollo como persona	Además de todo lo anterior, incorpora importantes niveles de socialización en la elaboración, fijación y desarrollo del conocimiento.

En la lectura de la tabla anterior se puede observar que las categorías o los niveles de desarrollo más ambiciosos corresponden con unos tipos de procesamiento del conocimiento por parte del alumno relativamente complejo. La consecuencia parece clara: o bien las expectativas del profesorado (con respecto al “nivel” deseado para sus alumnos) y sus *teorías en uso* (las que justifican aquello que realmente hacen) se hallan correctamente alineadas o bien las segundas trabajarán en realidad en contra de las primeras, en especial cuando el nivel de ambición de los docentes sea mínimamente elevado.

3

Condiciones para el desarrollo del aprendizaje autónomo entre el alumnado

Ser capaz de regular la propia autonomía en el aprendizaje no es hacer lo que uno desee, sino tener una respuesta aproximada a qué sería mejor hacer o saber en cada momento, es decir, disponer de referencias de autorregulación. Así, consideraremos que para ser autónomo hay que reunir varias condiciones que se resumirían en las siguientes: disponer de información adecuada, posibilidad de ensayar y corregir errores y acceder a referentes de apoyo. De un modo más detallado, un alumno posee más autonomía en el proceso de aprendizaje cuando:

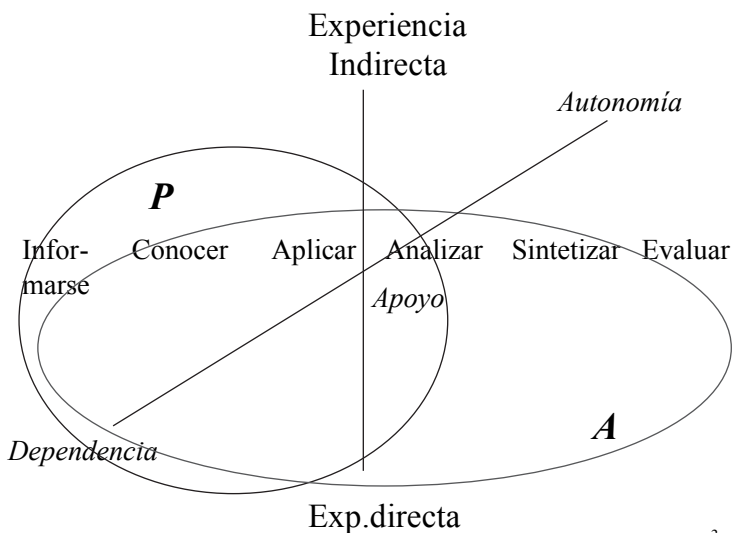
- Sabe qué hace y para qué, es decir, ejerce un cierto autocontrol sobre las finalidades de su actividad de aprendizaje.
- Hace algo a lo cual atribuye sentido, es decir, algo que le implique, de algún modo, en su propio punto de vista (y mejor aún si se le implica emocionalmente).
- Ejerce un determinado grado de control sobre los recursos,

los tiempos, los procedimientos y la calidad de lo que está ejecutando.

- Dispone de algún elemento de apoyo, como criterio de referencia, y de contraste (social, informativo o procedimental) para poder evaluar las propias conductas o resultados.

Figura 1
Coordenadas que condicionan un aprendizaje

“Profundizar”, implica mayor autonomía



Dichas condiciones se hallan implícitas en la figura 1. En el eje de las coordenadas se despliega el repertorio de acciones de tipo cognitivo que puede realizar una persona, desde las que requieren una menor complejidad, como informarse, hasta las que

requieren una máxima complejidad como desarrollar síntesis y realizar evaluaciones⁵. Las tres coordenadas de la figura ilustran los respectivos espacios que se configuran en el desarrollo del aprendizaje. Se puede aprender –aunque no del mismo modo– desde la experiencia, directa o indirecta, dependiendo de alguien o con autonomía mayor o menor, y el tipo de aprendizaje puede ir desde lo menos complejo, informarse, hasta los mayores niveles de profundidad.

En cualquier caso, el espacio de mayor autonomía del aprendizaje lo vemos asociado al de las actividades de mayor complejidad, mientras que el tipo de experiencia asociado – directa o indirecta – puede ser más o menos indistinto, dependiendo de la actividad o campo de conocimiento. El espacio de autonomía alcanza hasta un punto que sólo puede ser ocupado por el estudiante (A), pues el profesor (P) sólo alcanza a ocupar el espacio que prepara un aprendizaje más profundo. En consecuencia, la intencionalidad educativa que incorpora la noción de autonomía, se relaciona conceptualmente con el deseo de un mayor nivel de rigor y de complejidad en el uso del conocimiento. Pero a dicho estadio no se llega sin haber realizado la primera parte del recorrido, estar adecuadamente informado, conocer y saber realizar algún tipo de aplicación de lo aprendido, lo que nos lleva a la necesidad de definir:

¿Qué grado de autonomía intelectual y de actuación personal proporcionamos a nuestros estudiantes, en las diversas situaciones de aprendizaje? ¿Con qué medios?

¿Cómo llegan a dicha autonomía, con qué preparación, apoyos, recursos, etc.? ¿Cómo lo compensamos, cuando se detecta un déficit en ellos?

5 Uso estas referencias a partir de la propuesta más clásica, la de Bloom, (en De Landsheere, V y G., 1977,) *Objetivos de la Educación*, Vilassar de Mar, Oikos-Thau,) y lo hago más con finalidad expositiva, como una convención de partida, que en la confianza del rigor de lo que cada concepto puede significar. Muchos otros autores han realizado propuestas en este mismo sentido, aunque desde enfoques distintos.

¿Qué reparto de papeles formativos se da entre las diversas materias o actividades de aprendizaje, en una determinada titulación? Es decir, ¿cómo aprenden a ser progresivamente autónomos los alumnos, en su aprendizaje en una determinada titulación?

Es importante tomar conciencia de que mientras los “tres niveles” iniciales de la relación enseñanza-aprendizaje (informar, conocer y aplicar) son para el profesor de naturaleza transitiva, los tres siguientes son de carácter intransitivo. No pueden ser enseñados o mostrados como los anteriores, sino tan sólo aprendidos, desarrollados por los propios estudiantes. En consecuencia, no pueden fundamentarse en la actividad del profesor, sino que deben tener como base la actividad del alumno, lo que requiere algún tipo relevante de autonomía intelectual y de comportamiento.

Figura 1 La relación entre extensión y desarrollo de un programa

Figura 2. La relación entre extensión y desarrollo de un programa



A su vez, este punto de vista introduce un cambio importante en la vigente noción de *programa* y en el de su desarrollo. La figura 2 ilustra una doble paradoja. Si entendemos el programa como la relación entre una serie de intenciones, contenidos y un tiempo disponible, al modificar las intenciones, en el sentido de darles mayor profundidad, estamos alterando su extensión, a la vez que debemos incrementar los recursos a disposición del estudiante. Ello, a su vez, plantea el problema del grado de eficiencia con que nos planteamos el desarrollo de un programa; lo que se puede aprender por parte de un grupo significativo de estudiantes en un tiempo determinado; qué es prioritario saber; saber hacer, etc.

En la tabla siguiente podemos ver desplegadas los tipos de conductas que preferentemente desarrollan los estudiantes en función de los dos grandes modelos generales de aprendizaje implícitos en la figura anterior.

Tabla 3
Tipos de conductas predominantes en los dos modelos generales de aprendizaje

<i>Enfoque superficial</i>	<i>Enfoque profundo</i>
Intención priorizada: completar las tareas requeridas	... Intención de comprender
Se centra en los "signos" (p.e. las palabras y las frases del texto, o sin pesárselo en la fórmula necesaria para resolver un problema)	Se centra en "lo que es significativo" (p.e. el argumento del autor, los conceptos aplicables a la resolución de un problema).
Se centra en partes no relacionadas de la tarea.	Vincula el conocimiento previo al nuevo.
Memoriza información para las evaluaciones.	Relaciona conocimiento de distintas materias.
Asocia hechos y conceptos de modo irreflexivo.	Relaciona las nociones teóricas con la experiencia cotidiana.
No distingue entre principios y ejemplos.	Relaciona y distingue las evidencias y argumentos.
Considera las tareas como imposición externa.	Organiza y estructura el contenido en un conjunto coherente
Enfatiza lo externo: pide sobre las evaluaciones, el conocimiento desvinculado de la realidad cotidiana.	Enfatiza lo fundamental.

Adaptado de Ramsden⁶, 2003, p.47

⁶ Ramsden, P., (2003), *Learning to teach in Higher Education*, (2nd. Ed) London, Routledge

Parece evidente que es posible animar a los estudiantes a adoptar estrategias más efectivas de aprendizaje, pero (según Ramsden) sólo cuando ellos perciban que el entorno educativo realmente va a recompensar este tipo de enfoques más profundos (Tabla 4).

Tabla 4
Aspectos que favorecen los enfoques de aprendizaje por parte de los alumnos

<i>Los enfoques <u>superficiales</u> son favorecidos por o cuando:</i>	<i>Los enfoques <u>profundos</u> son favorecidos por o cuando:</i>
Los sistemas de evaluación cuando ponen énfasis en el recuerdo o en la aplicación de conocimiento procedimental de tipo trivial.	Los métodos de enseñanza y de evaluación que favorecen implicación afectiva y a largo plazo con las tareas de aprendizaje.
Los sistemas de evaluación generan ansiedad.	Se da una enseñanza estimulante y considerada con los estudiantes, especialmente cuando la enseñanza muestra el compromiso personal del profesor con los temas de la materia y destaca para los alumnos sus significados y lo qué es relevante.
Se dan mensajes cínicos o conflictivos sobre las recompensas.	Se ofrecen expectativas académicas claras.
Los programas o el propio currículo se halla saturado de material.	Disponer de oportunidades para realizar una elección responsable sobre la metodología y el contenido del estudio
Falta realimentación sobre los progresos o la misma es muy pobre o se demora demasiado.	Se incita, se da Interés o formación previa sobre la materia.
Falta autonomía en el estudio.	Experiencias educativas previas que incitan este tipo de enfoques.
Falta de interés o de formación previa sobre la materia.	
Experiencias educativas previas que incitan este tipo de enfoques.	

Adaptado de Ramsden, (2003:80)

De acuerdo con la posición expresada más arriba, cabe recordar que las cosas no son inevitablemente así, ya que dependen de lo que hagan los sujetos en cada situación. Un ejemplo de que no existen determinismos en este campo nos lo proporcio-

nan Trigwell y Prosser (1991)⁷. Dichos autores encontraron asociaciones entre enfoques superficiales y resultados académicos positivos cuando el profesor hace conscientes a los estudiantes de la importancia del material, cuando favorece oportunidades para preguntar y proporciona criterios claros de evaluación, lo que parece demostrar de nuevo la virtud de la tesis de la *alineación constructiva*.

7 Trigwell, K., Prosser, M., (1991), Relating approaches to study and the quality of learning outcomes at course level, *British Journal of Educational Psychology*, Vol, 61, pp. 265-275

4

Niveles de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje

Finalmente, para abordar las distintas concepciones del término “autonomía” propongo distinguir entre tres grandes posibilidades involucradas en este concepto⁸: la que enfatiza el *carácter técnico* de la autonomía de quien aprende, la que fortalece su *dimensión cognitiva* y la que enfatiza su *dimensión política*, es decir, la capacidad de *agencia* y de ser *agente* en relación con el propio aprendizaje. En la tabla n.5 vemos cada una de ellas, como se conceptúa, qué requisitos requiere y cómo se ejemplifica.

8 Elaborado a partir de Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.). *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press. 27-34. Citado en Finch (2001), Andrew, (2001), Presentation at the JALT CUE Conference on Autonomy, May 13/14th. Based in part on the author’s unpublished Ph.D. thesis. The Hong Kong Polytechnic University. <http://www.finchpark.com/arts/autonomy/>

Tabla 5
Tres enfoques de la autonomía en el aprendizaje

1- Enfoque técnico		
<i>Características</i>	<i>Condiciones</i>	<i>Ejemplos</i>
Fortalece la acción de aprender en determinados aspectos de la misma: contenidos, procedimientos, etc., al margen de los marcos institucionales de la clase y de la institución educativa y sin la intervención directa del profesorado.	<p>El estudiante escoge los tiempos, ciertas metodologías, el orden de los materiales, los procedimientos, etc., de acuerdo con las referencias del docente.</p> <p>El punto de vista del trabajo lo definen el programa, el profesor y el sistema de evaluación.</p>	El desarrollo autónomo de ciertas prácticas, de ciertas habilidades; el estudio mediante el libre acceso a los materiales de referencia, a determinados procesos; a la ejecución de ciertos ejercicios y problemas y a ejemplos de evaluación.
2- Enfoque cognitivo		
<p>Es la capacidad que todo aprendiz aprende a desarrollar o a mejorar cuando asume de forma activa o se le transfiere una determinada responsabilidad sobre su propio aprendizaje.</p> <p>Implica una transformación interna la cual puede tener un carácter situacional o no. Requiere tener desarrollado un cierto nivel de autonomía técnica.</p>	<p>Implica asumir un grado significativo de responsabilidad sobre el propio aprendizaje, en cuanto al proceso de su elaboración y resolución finales.</p> <p>Al estudiante le supone definir la concreción del tema o de las actividades, la metodología, los tiempos, una determinada documentación sobre el mismo y una autorregulación sobre los propios logros.</p> <p>La evaluación puede ser mediante portafolios, trabajos presentados, etc.</p> <p>El punto de vista del trabajo recoge, además de lo anterior, las experiencias previas, el punto de vista del alumno y los condicionantes del contexto.</p>	<p>El desarrollo de un proyecto, un caso, un trabajo de campo; elaborar una modelización, un problema abierto, una propuesta propia, una pequeña investigación, etc.</p> <p>También entrarían en esta situación los ejemplos de trabajo flexible, cuando el estudiante puede escoger trabajar una temática de entre un repertorio propuesto y equivalente.</p>

3- Enfoque político, o de capacidad de agencia		
<p>Desarrolla un control más o menos total sobre el proceso y el contenido del aprendizaje. Implica un grado de transformación cognitiva y personal muy significativas.</p> <p>Requiere haber desarrollado un grado suficiente del nivel de autonomía precedente.</p>	<p>Implica un grado total de responsabilidad y de libertad en la asunción de todo el proceso de aprendizaje, desde la definición del campo y del tema hasta sus objetivos, los contenidos, la metodología, sus logros, así como de los criterios básicos que los definen.</p> <p>El trabajo está básicamente elaborado cuando el estudiante decide. Se desarrolla bajo la supervisión más o menos periódica de un tutor, orientador. El punto de vista del trabajo se centra fundamentalmente en la experiencia del alumno y en el contexto en el cual se desarrolla el trabajo.</p>	<p>Un trabajo de investigación, una tesis, un proyecto abierto, etc.</p>
<p>Cada una de estas situaciones de autonomía puede darse tanto mediante aprendizajes presenciales, como en situación "on line" o a distancia. Asimismo, pueden darse tanto de forma individualizada como en pequeño grupo.</p>		

Estas tres posibilidades se hallarían contenidas, a su vez, en los siguientes niveles de autonomía inherentes a distintos procesos de formación:

Figura 4
Niveles y grados de autonomía personal en la formación

Niveles de autonomía	- Grado de autonomía +
	Competencias para el desarrollo autónomo
	Capacidad de agencia
	Atender demandas cívicas, sociales, laborales, a diferentes experiencias vitales

En cualquier caso, existe un consenso generalizado entre los distintos autores acerca de que el desarrollo de la propia capacidad de pensar y de actuar no puede darse de manera fragmentada en el curso del proceso educativo. En este sentido, se asume que:

Se desarrolla una mejor autonomía en el pensar y en el hacer cuando se piensa y se puede hacer en el propio contexto o proceso formativo y no después o al margen de él. Por el contrario, un contexto de dependencia muy raramente genera autonomía.

Se desarrolla dicha autonomía en los contextos de actividad de clase, de curso académico y de titulación o de grado/posgrado, lo cual implica a cada profesional de la formación en una u otra medida.

Dicho desarrollo requiere de una cuidada reflexión acerca de las condiciones en las cuales debe darse, así como para evitar posibles efectos indeseados. Sin una reflexión sobre dichas condiciones, creer que una enseñanza en autonomía es, de por sí, efectiva, no pasa de una suposición ingenua⁹.

⁹ Dickinson (1987), Little (1991) y Cotterall (1995, 1999), citados en Finch, Andrew, (2001), Presentation at the JALT CUE Conference on Autonomy, May 13/14th. The Hong Kong Polytechnic University. <http://www.finchpark.com/arts/autonomy/>

¿Cómo se entiende la Autonomía en el A?

Desde los principios siguientes:

- político: de capacidad de agencia
- ético: de responsabilización, de rendimiento de cuentas, a partir de las opciones escogidas.
- (socio) cognitivo: de construcción del propio aprd., de (auto)regulación del mismo.
- técnico: de dominio de los recursos instrumentales.

5

Preparar el desarrollo del aprendizaje autónomo

No parece ocioso que, antes de adentrarnos en esta preparación, nos preguntemos por qué los estudiantes creen que el enfoque superficial es un buen aprendizaje. Veamos algunas de las razones aportadas por distintos autores, al respecto de esta cuestión¹⁰:

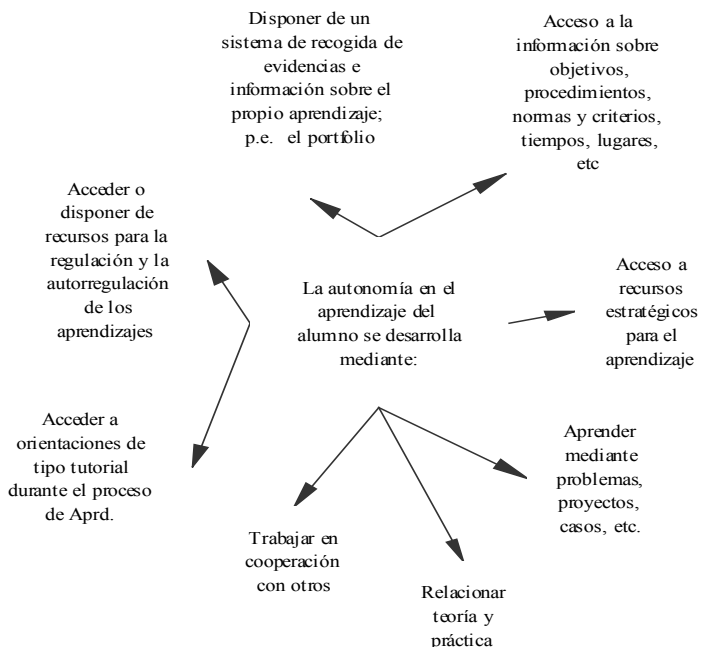
- Determinados modos de evaluar el conocimiento refuerzan el enfoque superficial (p.e. se puede superar una materia sabiéndose los conocimientos factuales, listas de información, reconociendo ciertas informaciones, etc.)
- Los alumnos han experimentado en su biografía académica que este tipo de enfoque les garantizaba el éxito, en gran parte por la razón anterior.

10 A partir de Biggs, J. (1999) *Teaching for quality learning at university*. SRHE & Open University Press.; Prosser, M, & Trigwell, K. (1999) *Understanding learning and teaching: the experience in Higher Education*. SRHE & Open University Press; Ramsden, P. (1992) *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

- Los alumnos no reciben un retorno adecuado a corto o medio plazo sobre su grado de progreso o las dificultades que deben superar.
- La materia es enseñada de modo que no quedan claros ni sus principales propósitos ni su estructura general, ni las conexiones entre temas, por lo que a los estudiantes les resulta muy complejo establecer aquellas conexiones.
- El desarrollo de la materia no parte de o no considera lo que ya conocen los estudiantes, con lo cual no pueden establecer relaciones significativas entre los dos tipos de conocimiento, el poseído y el ofrecido.
- La materia enseñada se halla sobrecargada de contenidos en relación con el tiempo disponible para el estudio de los estudiantes, con lo cual no hay demasiadas posibilidades de implicarse en nuevos trabajos, hacerlo con nuevos materiales o de modo más profundo.
- Los alumnos se hallan comprometidos también con muchas otras actividades, por lo que tratan de dedicar sólo el tiempo indispensable a superar la materia.
- La enseñanza se focaliza en el profesor y se enfatiza fundamentalmente la transmisión de información.
- Los alumnos no son capaces de percibir ningún valor intrínseco en la materia y el tipo de enseñanza recibida no les ayuda en ello.
- Los alumnos han aprendido a desarrollar un determinado nivel de cinismo, de ansiedad u otras actitudes negativas hacia lo que se les propone trabajar o hacia una materia específica.

En la figura 3 se especifican las condiciones generales que posibilitan un desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 3
El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje



Se observará que dichas condiciones se configuran alrededor de cuatro grandes requisitos:

1. Tener la oportunidad de relacionar propósitos y evidencias de resultados, teniendo acceso a las formas de registro y de recogida de las mismas.
2. Disponer de recursos estratégicos para trabajar.
3. Tener la posibilidad de aplicarlo a situaciones verosímiles o reales, contextualizadas, que, a su vez, impliquen algún tipo de reto. Poder realizarlo en colaboración con otros, en situaciones cooperativas de aprendizaje.

4. Acceso a algún tipo de apoyo especializado.

De acuerdo con Thanasoulas (2002)¹¹ – quien reflexiona desde el aprendizaje de las segundas lenguas - aquello que convierte en autónomo a un aprendiz es:

- Tener una visión acerca de su estilo de aprendizaje y de sus estrategias.
- Adoptar un enfoque comunicativo con respecto a las tareas que realiza
- Estar dispuesto a asumir riesgos, a cometer errores
- Realizar los deberes, las tareas personales independientemente de si es evaluado o no.
- Dar importancia a todo lo formal y a la apropiación de lo que se hace

11 En Thanasoulas, D., (2002), What is Learners Autonomy and how can it be fostered, <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>

6

Algunas conclusiones

Serían las siguientes:

- No todos los contextos de aprendizaje favorecen necesariamente la autonomía en términos funcionales u operativos, aunque lo proclamen así sus responsables en sus declaraciones explícitas.
- No todas las personas pueden tener interés en ser autónomas, o en no serlo, ante determinadas condiciones institucionales, contextuales o específicas de un aprendizaje en concreto.
- Cualquier estrategia o actividad potencialmente favorecedora de una mayor autonomía en el aprendizaje no ejerce el mismo efecto en diferentes personas, en distintos contextos y situaciones de aprendizaje.

Ahora bien, en unos términos formulados en positivo también se puede inferir que:

- La autonomía en el aprendizaje es una competencia que se desarrolla.
- Los mayores niveles de desarrollo se corresponden con los enfoques más profundos del aprendizaje.
- El principio de trabajo autónomo favorece el encaje de las actividades con los estilos personales de aprendizaje, diferentes en función de las personas.
- La intervención del profesorado puede favorecer aquella autonomía, interviniendo sobre las condiciones contextuales, apoyando las actitudes favorables y controlando o dando apoyo a las capacidades exigidas a los alumnos.
- Determinadas condiciones creadas para el aprendizaje, así como la experiencia y el tipo de interés personales, pueden favorecer un mayor desarrollo de dicha autonomía en unos estudiantes que en otros.
- Los profesores, en sintonía con lo anterior, pueden desarrollar también su propia competencia profesional para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos.

A Pró-Reitoria de Graduação e o GAP – Grupo de Apoio Pedagógico elaboraram os cadernos "Seminário de Pedagogia Universitária" com o objetivo de colocar em discussão possibilidades para a formulação de uma política para a formação pedagógica dos docentes da USP e debater experiências de formação implementadas em outros contextos institucionais. Nesta primeira edição, o texto do professor Joan Rué, da Universidade Autônoma de Barcelona, trata dos caminhos para a aprendizagem autônoma.



PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO