



ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUIR EL OFICIO DE ESTUDIANTE

Equipo pedagógico

María Maurel

Eugenia Alanis

Viviana Cappello

Julián Laguens

Julieta Rozenhauz

Liliana Cuenca Pletsch



Índice

Eje 1. Aprender el oficio de estudiante

Características de las juventudes que transitan nuestras aulas. El oficio de estudiante. Estrategias para acompañar el ejercicio del oficio estudiantil: las tutorías. El/la docente como tutor/a. El Plan de Acción Tutorial.

Eje 2. La diversidad en la comunidad estudiantil. Estilos de aprendizaje

La complejidad de los aprendizajes en el aula universitaria y el rendimiento académico. Motivación, auto concepto y autoestima de la comunidad estudiantil en el aprendizaje. Los estilos de aprendizaje en el aula universitaria.

Eje 3. Aprendizaje reflexivo y estratégico

El aprendizaje reflexivo y estratégico en las aulas universitarias. Diversidad de estrategias de aprendizaje como respuesta a variadas demandas de estudio. Aprendizaje cooperativo y construcción conjunta de conocimientos.

Introducción

Durante los últimos años, post pandemia, se han puesto en cuestión, aún con más fuerza, los principios de la gramática universitaria,¹ ya que este período exigió intensas reflexiones con respecto a los estilos de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de profundo cambio social económico, cultural y tecnológico.

Ante esto, uno de los interrogantes que se le ha presentado a la cultura universitaria se deriva de la dificultad que revela el estudiantado para ejercer **el oficio de estudiante**, producto de sus diferentes experiencias escolares previas, los problemas para establecer una rutina de estudio o estrategias de aprendizaje sistemáticas que le permitan una mayor autonomía en sus desempeños académicos.

Se retoma la concepción de Perrenoud (2006),² acerca de la tarea de estudiante como un oficio a aprender y a construir dentro de complejos procesos de socialización durante su itinerario escolar. Para este autor, el oficio de estudiante se entiende como:



Un concepto integrador, en el que se reconocen diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica. (p.19)

Desde esta perspectiva, cada cultura y cada concepción pedagógica (tradicionales, activas o constructivistas entre otras), encarnada por cada docente, definen el oficio de cada estudiante. Ambos oficios íntimamente imbricados.

Además, les resulta arduo apropiarse de los aspectos distintivos de la cultura institucional universitaria y de los discursos específicos de las disciplinas. Estas cuestiones se profundizaron durante la pandemia,

¹ Se redefine el concepto acuñado por Tyack y Cuban de gramática escolar para comprender la gramática universitaria a partir de las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de la instrucción en las universidades y que constituyen el núcleo duro de las maneras de enseñar y aprender en estas, y que, a pesar de las reformas que existieron a lo largo del siglo, aún las más radicales, no han cambiado –o lo han hecho muy lenta y superficialmente– esta gramática que permanece estable. [TYACK, D y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas. México: Fondo de cultura económica.]

² Perrenoud, Ph. (2006). El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Editorial Popular.

cuando las brechas digitales y la discontinuidad respecto de la experiencia universitaria presencial añadieron complejidad a las dificultades propias de los primeros años, e incluso provocaron rezago académico en estudiantes de los años superiores.

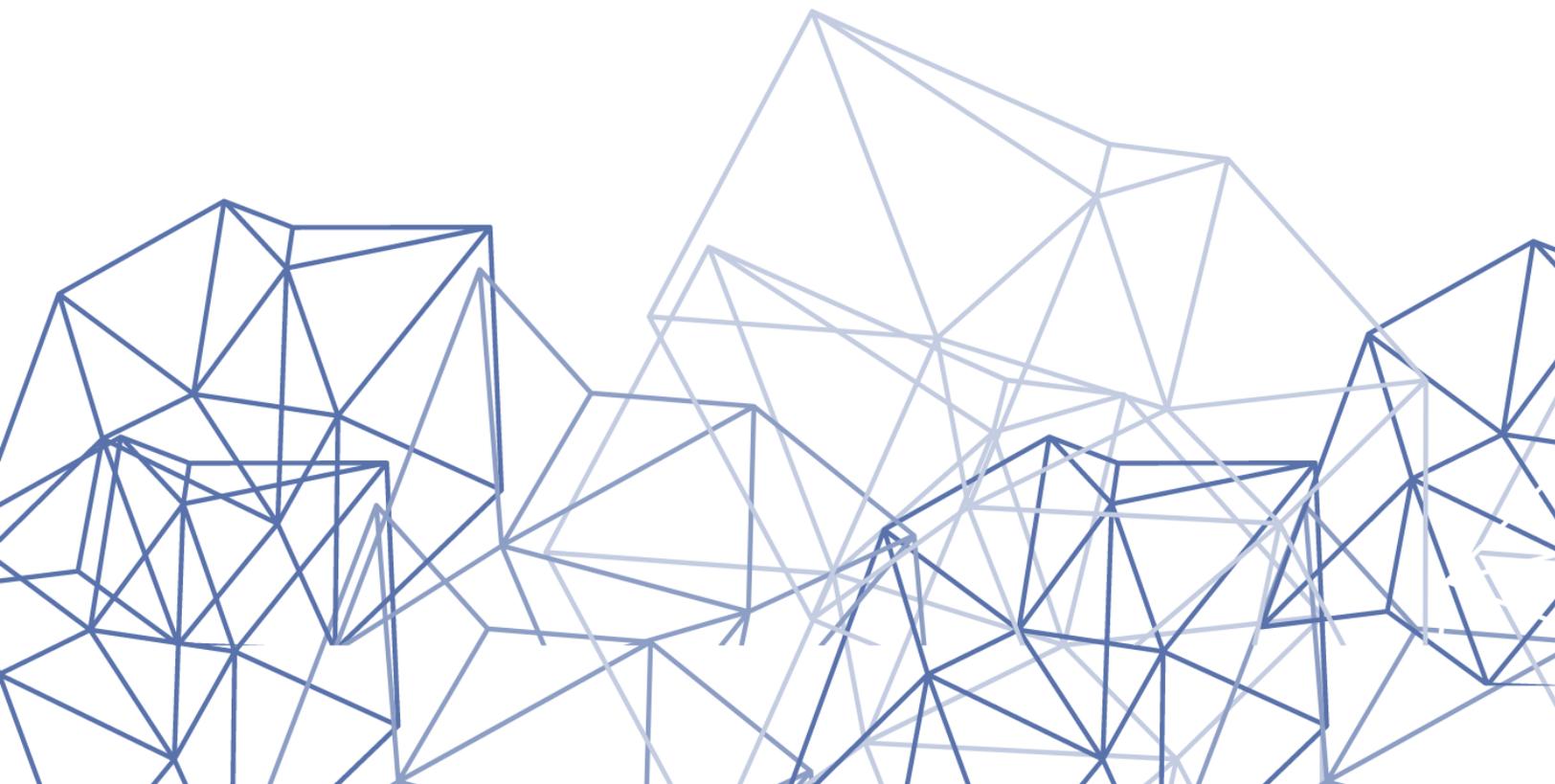
Un aspecto central a reconocer en estos tiempos es que se presenta una mutación respecto al perfil de estudiantes que se incorporan a la educación universitaria (Birgin; Pineau: 2007). En la convivencia institucional existe una heterogeneidad de trayectorias, con diversas competencias, necesarias para transitar satisfactoriamente este nivel. Esto obliga a considerar que es preciso acompañar a la comunidad estudiantil a partir de la implementación de estrategias institucionales diferenciadas, que respeten cada trayectoria, en tanto camino que se construye permanentemente durante toda su formación universitaria.

En este escenario, es fundamental reconocer las particularidades individuales respecto al estilo de aprendizaje y las experiencias educativas previas, para diseñar estrategias de intervención que los ubiquen como protagonistas de su propio proceso de formación: como incentivar en ellos el pensamiento crítico, los procesos reflexivos y la autonomía en el aprendizaje, a partir de nuestra labor en el aula. De esta manera, se podrá acompañar su adaptación al entorno académico universitario y reforzar sus habilidades de estudio y trabajo necesarias para su futuro desempeño profesional.

En síntesis, la finalidad de este documento es ofrecer a la comunidad docente de la universidad de aportes teóricos respecto a las características de las juventudes en la actualidad, de sus procesos y estilos de aprendizaje, que les permitan delinear, desde sus asignaturas, espacios de acompañamiento para la construcción del **oficio de estudiante universitario** articulado con el propio oficio docente.

Eje 1.

Aprender el oficio de
estudiante universitario



1.1. Características de la juventud que transita nuestras aulas

Caracterizar los nuevos escenarios de la universidad actual exige recuperar la experiencia de la pandemia por Covid-19 (2020-2021) y los desafíos que el sistema educativo en su totalidad tuvo que enfrentar. En este contexto de excepcionalidad, se requirió una rápida adaptación hacia la modalidad de educación en línea, y las universidades no fueron la excepción a este proceso de transformación.

En tal sentido, resulta ilustrativo el análisis de Eduardo Sánchez Martínez en su artículo “¿Qué universidad después de la pandemia?”²

“

Para los niveles de enseñanza básica, si inicialmente pareció una salida sensata para no perder el año, hoy ya vemos que la ausencia de presencialidad ha tenido resultados por demás preocupantes, no sólo en términos de la necesaria socialización y de aprendizajes perdidos o nunca alcanzados, sino también de una profundización de las desigualdades como consecuencia de brechas digitales de las que no éramos tan conscientes, todo lo cual va dejando atrás a los más vulnerables, con enormes dificultades para poder reinsertarse y seguir.

En la enseñanza superior, y especialmente en la Universidad, la solución encontrada tuvo un mérito indudable, como es haber evitado la discontinuidad de las actividades académicas, si no con todos sus beneficios al menos con algunos importantes. Los daños que puede haber habido, no tienen en principio la magnitud que puede observarse en los alumnos de los niveles previos, lo cual no significa que todo haya andado sobre ruedas y que el resultado haya sido siempre positivo.

Aunque no será fácil evaluar los resultados de la experiencia vivida, sobre todo en términos de aprendizajes realmente alcanzados porque antes tampoco los evaluábamos ni los conocíamos con alguna precisión, seguramente en el mediano y largo plazo se advertirán pérdidas como consecuencia de las crecientes desigualdades, de la profundización de una recesión atroz y de expectativas y resiliencia en baja que no fortalecen la motivación que se requiere para perseverar y persistir en el esfuerzo que supone todo proceso de formación seriamente concebido”. (Sánchez Martínez, 2022: 148)

La descripción anterior da cuenta de la realidad que actualmente tenemos en las aulas universitarias: nuestros estudiantes han transitado alguna etapa de la escuela secundaria bajo estas condiciones y, aún más, hoy los niveles medios de las carreras universitarias han iniciado sus estudios superiores en la

² Eduardo Sánchez Martínez. (2022). “¿Qué universidad después de la pandemia?”. Revista Integración y Conocimiento N.º 11. Vol. 1.

virtualidad, en donde las prácticas de enseñanza debieron reinventarse e incorporar herramientas tecnológicas y “tendencias culturales emergentes” (Maggio, 2021:204). Si bien las TIC ya se encontraban presentes en la vida social de nuestros estudiantes, previo a la pandemia, los y las docentes debimos apelar a ellas para asegurar la continuidad, incentivar su participación, recrear nuestras clases y hasta evaluar. Recurrimos a los grupos de WhatsApp, los hilos de Twitter, las historias de Instagram, las performances de TikTok, entre otros; pues, como dice la citada autora “los cambios pedagógicos toman tiempo, los cambios culturales no nos esperan”³



En este sentido, Mariana Maggio (2018) menciona la importancia de incorporar estas tecnologías en las aulas, pues forman parte de la cotidianidad de los sujetos en la vida universitaria y fuera de ella.

<https://youtu.be/m4jhyYqFeLc?si=2eERsoKHrdx5daYZ>

En esta línea es que se considera importante, al momento de pensar las intervenciones docentes en los diferentes espacios de la vida universitaria, indagar y comprender quiénes son esas personas jóvenes que habitan la facultad; sujetos sociales cargados de historias, de subjetividades diferentes y experiencias escolares previas, disímiles entre ellas, con otros modos de apropiación del conocimiento, de hábitos de estudio, de prácticas de lectura y escritura, en muchos casos, distintos a los que la vida académica espera de ellos.

La heterogeneidad del alumnado, y de sus trayectorias escolares previas, es una de las principales características que se observa en los y las estudiantes que ingresan en la actualidad a las aulas universitarias, pues, como dice María Paula Pierella (2023): “hay diferencias que tienen que ver con lo sociocultural, con los saberes que se transmiten en distintas escuelas, con el modo en que se piensa el vínculo con la comunidad, con el conocimiento, con desigualdades socioeconómicas más grandes”.

En tal sentido, es posible afirmar, como lo hace Emilio Tenti Fanfani (2010), que la adolescencia y la juventud son construcciones sociales.

³ Maggio, Mariana (7 de noviembre 2018). Mariana Maggio en la UNAHUR: Reinventar la clase. Instituto de Educación-UNAHUR. <https://unahur.edu.ar/mariana-maggio-en-la-unahur-reinventar-la-clase/>

En otras palabras, son "clases de edad" que, si bien tienen una base material biológica, sobre la misma se elaboran diversas representaciones relativamente arbitrarias e históricas. Por ello, para la antropóloga Rossana Reguillo Cruz (2013), conceptualizar lo que es ser joven desde una perspectiva sociocultural implica, en primer lugar, no conformarse con las delimitaciones biológicas, como la de la edad, porque se sabe que, en distintas sociedades, en diferentes etapas históricas, se han planteado las segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras y que, incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido.

“

Por el contrario, para entender las culturas juveniles, es fundamental partir del reconocimiento de su carácter dinámico y discontinuo.

Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social; lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Y pese a esta diferenciación, en términos generales, la gran mayoría de los estudios sobre culturas juveniles no han logrado problematizar suficientemente la multiplicidad diacrónica y sincrónica en los "modos" de ser joven. (Reguillo Cruz, 2013: 26) ⁴



Les acercamos aquí partes de las conferencias de la autora, donde se amplían estas ideas.

https://youtu.be/qLiZOUUqa_U?si=fKDyiXhfc6K D15W8

<https://youtu.be/CEHUuToN2yM?si=aM2qkWzplqkLz3le>

Por otra parte, Marcelo Urresti (2001) explica que, si bien la edad y la generación se relacionan con la cuestión biológica (el cuerpo, la salud), la subjetividad se expresa como un posicionamiento histórico y cultural. Se desarrolla un reconocimiento mutuo de pares como miembros de una época que fija las condiciones de un proceso de socialización primaria y secundaria en el que se gesta una comunidad temporal.

⁴ Reguillo, R. (2013): "Jóvenes en la encrucijada contemporánea: En busca de un relato de futuro" En CULTURE e FEDE Culture Giovanili Emergenti. Vol.XXI 2013 N.1 Pp. 25-36.

Las generaciones son, por esa razón, comunidades temporales marcadas por las líneas de desarrollo cultural y espiritual dominantes en una época determinada, con lo cual, tanto la edad como la pertenencia generacional, por más formales que puedan parecer, establecen un parentesco entre sujetos que surgieron a la vida en momentos cercanos y los diferencia de aquellos otros cuyo origen en el tiempo es lejano, aunque compartan el presente en cuanto comunidad general de los que viven. (Urresti, 2011: 6)

La juventud actual creció con las pantallas, la conectividad, y una abrupta migración de las personas a la red, desde la que se regula gran parte de su sociabilidad; las TIC son un dato casi natural de su vida, en los que, parafraseando a Urresti, no caben los cuestionamientos y, sí, el aprovechamiento y la utilización de lo que estas les ofrecen.

Sergio Balardini (2006) sostiene que las nuevas generaciones, socializadas en el uso de TIC, las viven con naturalidad:

“

Su mayor proximidad y familiaridad en su manejo, les impide caer en la mirada negativa y puesta a la defensiva de muchos adultos. Pero, en rigor, la generación digital no es tecnofílica ni tecnofóbica. Se constituye en la tecnocultura. Para quien nace en ella, es “como el aire”. No tienen que “acomodarse” y comenzar un nuevo proceso de aprendizaje tecnológico en el que incluso hay que desaprender algunas operaciones para poder aprender las nuevas (ej. Máquina de escribir/procesador de textos). (Balardini, 2006: 5)

Se destacan, además, como novedosos, los nuevos usos y apropiaciones de las tecnologías. Esto deriva de la interactividad con el contenido mediático, donde los usuarios pueden ser emisores y receptores al mismo tiempo. Partiendo de que las TIC “cumplen una función primordial en la “codificación” del saber, es decir en su transformación en información, que puede ser incorporada en nuevos bienes materiales, o transmitida a través de una infraestructura adecuada”. (Levis, 2002: 88)

Diálogo con Sergio Balardini:



<https://youtu.be/6BJk9EMczWs?si=hcyhqdux1vzGrTLJ>

Luego de haber leído y visualizado los videos seleccionados para abordar las características de la juventud en la sociedad actual, le proponemos realizar un punteo de las principales ideas que recuperaría de cada autor. ¿Cuáles de las características mencionadas se pueden identificar en los grupos de estudiantes con los cuáles usted trabaja en las aulas universitarias?

1.2. El oficio de estudiante. Ingreso a la educación superior

Transitar el pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores exige, en primer lugar, según una idea clásica de la pedagogía, aprender a ser estudiantes en el marco de la cultura universitaria. Para Bernard Charlot (2006), ello no implica sólo aprender sobre los métodos de estudio, sino respecto de su relación con el mundo, con el tiempo, con los objetos de la cultura, con el lenguaje, con los otros, consigo mismo. Parafraseando a Pierella, lo más importante de primer año es aprender el oficio de estudiante que, como todo oficio, implica adquirir ciertas habilidades que no necesariamente tienen que ver con lo disciplinario, sino con cómo moverse en la facultad, como estudiar, a quién dirigirse si tienen un problema, es decir, apropiarse de la cultura académica e institucional. (Pierella, 2023).

Para pensar en ello, Alain Coulon, un sociólogo francés que ha investigado la construcción del oficio de estudiante, considera que la entrada a la Universidad puede pensarse como un “pasaje” en donde es posible encontrar tres momentos diferenciados:

1. El tiempo de la extranjería, en el cual, cada estudiante entra en un universo desconocido, donde las instituciones rompen con el mundo familiar, escolar, social, que acaba de dejar.
2. El tiempo del aprendizaje, cuando se va adaptando progresivamente y se logra una conformidad.
3. El tiempo de la afiliación, que es el tiempo del pasaje definitivo al nuevo estado, cuando cada estudiante se vuelve “parte de”: sabe reconocerse y expresa que ha atravesado todas las incertidumbres anteriores. Se siente “miembro”.

Este es el tiempo de la afiliación, que supone no solo un trabajo personal de adaptación al mundo universitario, sino, también, la construcción de dispositivos institucionales que permitan, a cada estudiante, una adhesión a una identidad colectiva estudiantil, que favorezca la comprensión de las dinámicas y la adaptación a las prácticas cotidianas que regulan la convivencia institucional y que exigen apropiarse de las reglas del juego de un ambiente nuevo y desconocido.

Entre las dimensiones que se ponen en juego en el aprendizaje del oficio se encuentran las siguientes:

- ❖ **Dimensiones socioafectivas:** implican el cambio de ciudad, de grupo de compañeros, ingresar a un “mundo nuevo” donde cumplir con el proyecto de vida.
- ❖ **Dimensiones cognitivas:** implican la relación que los y las estudiantes establecen con el conocimiento y la disciplina.



Según sus propias palabras, estos son los desafíos del oficio de estudiante en la educación superior:

<https://www.youtube.com/watch?v=8KGDG6ZuiD8&t=116s>

NOTAS PARA PENSAR...

A partir de la lectura del texto: *Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas*, de Claudia Brachi, Universidad Nacional de La Plata, identificar cuáles serían los principales desafíos que se les presentan a los y las estudiantes para construir su oficio de estudiante, y cómo podría usted acompañar en el proceso.

También, puede indagar dispositivos institucionales de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles presentes en la facultad, sus resultados y áreas.

1.3. Estrategias para acompañar el ejercicio del oficio estudiantil: las tutorías

Diferentes investigaciones educativas de la última década indagan la problemática del desempeño estudiantil en la universidad y sus fenómenos asociados: deserción estudiantil, desgranamiento, rezago académico. Esta cuestión ha sido abordada como un fenómeno complejo asociado a la masificación de los estudios superiores y a la mutación del perfil de ingresante. Estas perspectivas han tratado de explicar el fenómeno, muchas veces con variables que solo caracterizan a los y las estudiantes a partir de rasgos sociodemográficos, trayectorias escolares previas o estilos de aprendizajes, entre otros.

Por otro lado, otras líneas, analizan las características institucionales como variables intervinientes, entre ellas, Tinto (1987) menciona que existen causas primarias del abandono estudiantil en la universidad, vinculadas a aspectos relativos a ingresantes y factores asociados con las experiencias vividas a partir de las distintas interacciones con la universidad. Considera que el principal obstáculo para la permanencia es la falta de integración estudiantil con el nuevo modelo organizativo y curricular, que se manifestaría en situaciones de incongruencia y aislamiento, y que la obtención de mejores resultados, en términos de retención, tendría que ver con la habilidad de la institución de mejorar las condiciones de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejorar los vínculos entre pares, con el profesorado y con la institución.

La clave estaría en proporcionar una variedad de experiencias dentro y fuera del aula que enriquezcan y potencien las actividades de aprendizaje grupales y colaborativas. Esto permitiría aumentar el contacto de los estudiantes con los docentes y demás actores sociales de la universidad.

Son varios los aspectos que hacen al bien estudiantil:

Principal desafío para la permanencia

- ❖ Falta de integración estudiantil con el nuevo modelo organizativo y curricular: la comunidad estudiantil no está bien adaptada o no se siente conectada con los cambios en la estructura y el contenido de los programas de estudio.

- ❖ Situaciones de incongruencia y aislamiento: la sensación de escasez de coherencia y de estar apartada que siente la comunidad estudiantil debido a la falta de integración al nuevo modelo.

Mejora de los resultados en términos de retención

- ❖ Capacidad de la institución para mejorar las condiciones de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- ❖ Vínculos entre estudiantes, docentes e institución.
- ❖ Experiencias, en clase y fuera de ella, que amplíen y fortalezcan las actividades de aprendizaje grupal y colaborativo.
- ❖ Mayor contacto con docentes y demás actores sociales dentro de la universidad.

En el marco de la pedagogía universitaria, se instaura la premisa de que la profesionalización en la formación universitaria remite no solo a contenidos disciplinares específicos, sino a que la comunidad estudiantil debe aprender a desenvolverse en el ámbito de la institución, apropiarse sus reglas y códigos, dominar el oficio de estudiante universitario, desarrollando nuevas habilidades y competencias para afrontar exigencias académicas. Se considera que es misión de la universidad y sus docentes asumirlo como tarea.

Es en este contexto que la mayoría de las universidades implementan tutorías como estrategia de acompañamiento a estudiantes en los diferentes niveles de la carrera. Estas tutorías se ubican en el marco pedagógico de la orientación educativa que las engloba, a través del cual, se acompaña al estudiante en su desarrollo personal y académico.

Al respecto, Garín afirma lo siguiente:



Es falso el supuesto que los estudiantes universitarios no necesitan ayuda y son lo suficientemente maduros y autónomos para tomar decisiones formativas y profesionales. A lo largo de la carrera universitaria, deben aprender a escuchar, tener confianza en sí mismos, responsabilizarse de sus opiniones, tomar decisiones, relacionarse interpersonalmente, acomodarse al cambio, mostrar autonomía, iniciativa, tratar con otros, etc. Esta preparación no suele incluirse en los programas de las distintas titulaciones, pero sería pertinente que el profesorado asumiera esta formación y ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades mencionadas. (Garín, 2004: 6)

Aceptar estos cambios en los contextos y sujetos obliga a la universidad y a la comunidad docente universitaria a revisar sus estrategias de acompañamiento a la comunidad estudiantil e incluir esta función, también, en el marco del desarrollo de sus clases y en el rol docente asignado.

La docencia como tutoría

En el contexto de la educación universitaria, se parte de la idea de que la profesionalización de cada estudiante universitario no se limita únicamente a los contenidos académicos específicos de cada disciplina. También implica que cada estudiante debe aprender a desenvolverse dentro del ámbito universitario, a comprender sus reglas y códigos, y a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para afrontar los requisitos académicos. Se considera que es responsabilidad de la universidad y sus docentes asumir esta tarea de guiar a sus estudiantes en este proceso de adaptación y desarrollo de las capacidades requeridas para ser un estudiante universitario exitoso; esa es la función tutorial: Es parte de la actividad docente, en el sentido de que el profesorado suele brindar, de manera frecuente, indirecta e intuitiva, orientaciones y recomendaciones para asegurar o afianzar los diferentes saberes y aprendizajes de cada estudiante, además de incluirla como una estrategia de enseñanza más.

En este contexto, podríamos definir la tutoría como un espacio privilegiado para trabajar de manera directa en la formación de la comunidad estudiantil. La tutoría brinda la oportunidad de integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la vivencia individual de cada estudiante. De esta manera, la tutoría se aprecia como un elemento inherente a las tareas que cada docente realiza.

Rodríguez Dieguez (2002) especifica algunas características básicas de la tutoría universitaria:

- ✦ Es una acción docente que busca promover y facilitar el desarrollo integral de cada estudiante.
- ✦ Contribuye a personalizar la educación universitaria y facilitar el seguimiento académico.
- ✦ Se centra en la atención de cada estudiante como una forma de garantizar la calidad educativa.
- ✦ Canaliza y dinamiza las relaciones que la comunidad estudiantil puede establecer con otras instancias académicas o administrativas, servicios de orientación y la participación de actividades culturales o extraacadémicas. De esta forma, le permite a cada estudiante una integración más activa con la universidad.

Coincidimos con Álvarez Rojo (2002), al definir la función orientadora en la tutoría como aquella que permite ampliar el marco de referencias, expectativas y oportunidades para que cada estudiante identifique y valore tanto las alternativas posibles como las decisiones más adecuadas. A partir de ello, se fomenta el espacio para el desarrollo de la autonomía, el análisis crítico y real de las situaciones que atraviesa, haciéndose más responsable de sus propias elecciones y actuaciones.

Los contenidos de orientación que se proponen en el marco tutorial son tres: **académica, profesional y de desarrollo personal.**

En la **orientación académica** se distinguen funciones específicas:

- ❖ Facilitar el proceso de incorporación al sistema universitario, cuyo propósito es que cada estudiante logre adaptarse a la vida universitaria, sus marcos normativos, sus aspectos culturales.
- ❖ Fomentar la reflexión de la propia razón de ser estudiante universitario para así poder discernir cuál será su compromiso afectivo con su opción personal de formarse en la universidad, sus deseos y motivaciones personales.
- ❖ Brindar orientación en el desarrollo académico de cada estudiante, realizar seguimiento académico (revisiones de planes de estudios, matrículas y calificaciones), y afianzar o mejorar los hábitos y estrategias de aprendizaje en el marco del desarrollo de la asignatura.

En la **orientación profesional**, la centralidad del trabajo vocacional con cada estudiante se realiza a partir de los siguientes objetivos:

- ❖ Fomentar en la comunidad estudiantil un adecuado planteamiento y revisión de su elección profesional. En este sentido, se busca que cada estudiante dialogue internamente sobre su decisión acerca de la carrera elegida, y no lo haga meramente por presiones o circunstancias externas, lo mismo se espera respecto de la elección de cursos o especialidad en función del tiempo que demande la formación.
- ❖ Promover la reflexión de la correspondencia entre su actuar académico, las metas y los valores con la exigencia que la carrera elegida requiera a mediano plazo.

Respecto a la **orientación de desarrollo personal**, esta se enfoca en acompañar al estudiante en su crecimiento y madurez como persona, abordando aspectos como:

- ❖ Autoconocimiento y autoestima
- ❖ Desarrollo de habilidades socioemocionales
- ❖ Gestión del estrés y el bienestar
- ❖ Orientación vocacional y toma de decisiones
- ❖ Resolución de conflictos y relaciones interpersonales
- ❖ Proyección de metas y planes de vida

El objetivo es brindar un apoyo integral que trasciende lo meramente académico y profesional, para contribuir al desarrollo integral de cada estudiante.

Cada docente que ejerce la función tutorial durante las clases de su especialidad, no necesariamente debe ser un profesional con una capacidad técnica fuera de lo común, sino que alcanza con su voluntad y el compromiso con la tarea educativa que lo lleva a orientar simultáneamente al conjunto de estudiantes hacia la formación personal y profesional, a través de una mejor formación académica.

La satisfacción de realizar la doble función docente y tutorial va asociada, casi siempre, al reconocimiento, por parte de la comunidad estudiantil, de haber recibido un adecuado acompañamiento profesional por parte del personal docente.

Entre los aspectos que cada docente puede considerar para ejercer una función tutorial se necesita, entre otros, los siguientes:

- ❖ Planificar la función tutorial (tiempos, espacios) como parte de la práctica docente.
- ❖ Orientar a cada estudiante en desafíos profesionales y personales a la par de los logros académicos.
- ❖ Motivar a cada estudiante para que sea el centro de sus propios procesos de aprendizaje.
- ❖ Orientar a cada estudiante sobre estrategias de aprendizaje que faciliten el estudio de la materia.

Cabe recordar que la acción tutorial no es una actuación aislada, sino de cooperación y colaboración de los equipos docentes en el marco institucional.

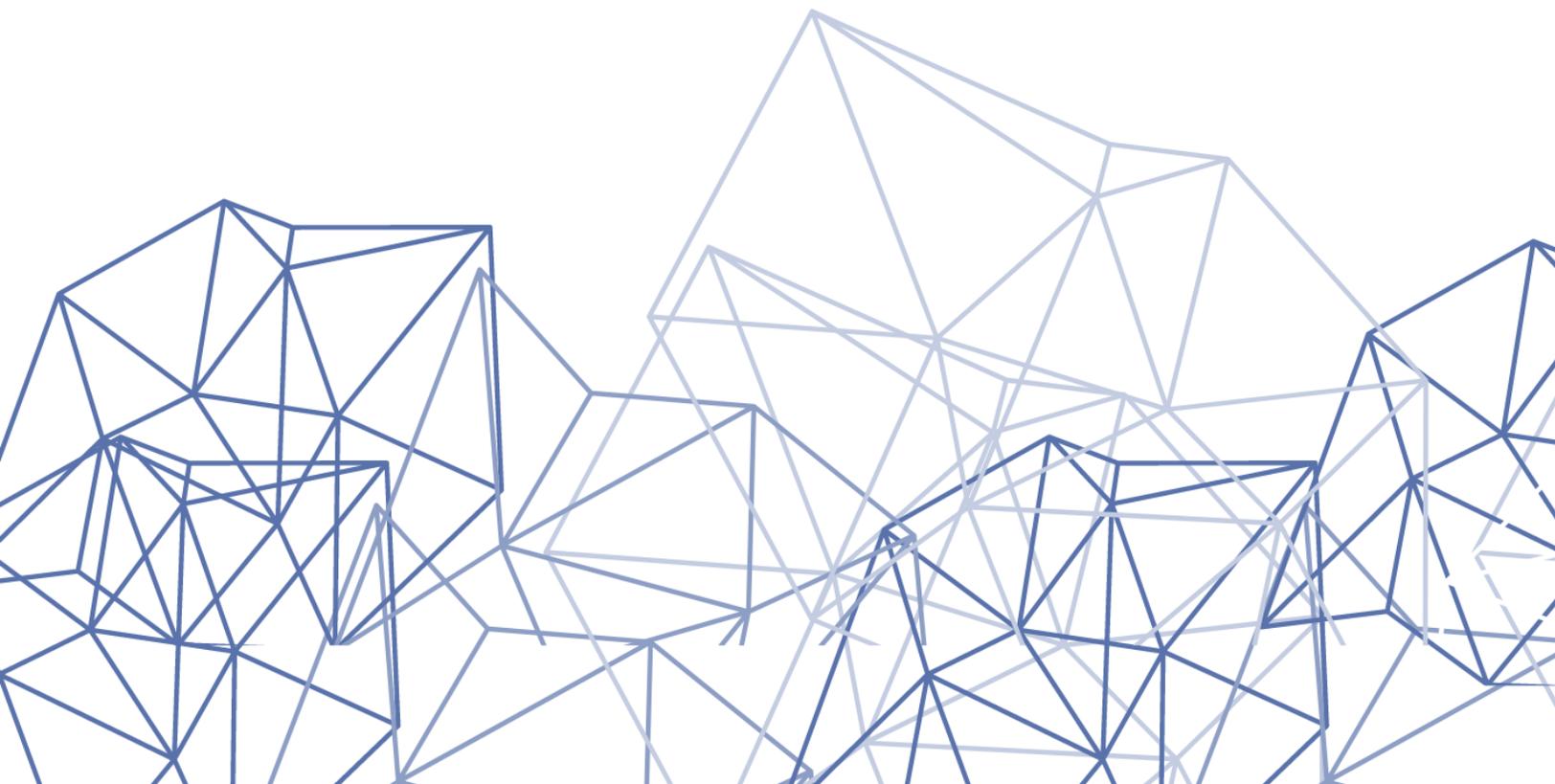
Notas para pensar...

El Plan de Acción Tutorial para asignatura

Para que la acción tutorial se convierta en un espacio sistemático de trabajo entre docentes y estudiantes, una buena opción es diseñar un plan de trabajo que contenga una secuencia ordenada de actividades y cronogramas, plasmada en el Plan de Acción Tutorial (PAT), que puede presentarse como complementario al desarrollo de la asignatura. Un PAT, por lo general, es un documento que contiene, de forma planificada, los objetivos, modos de organización, características de implementación que contendrán las tutorías en el marco de la propuesta institucional. El Plan de Acción Tutorial de la asignatura se constituirá en la hoja de ruta que cada docente, en concordancia con la visión y misión institucional, implementará para acompañar y mejorar las trayectorias educativas de la población estudiantil.

Eje 2.

La diversidad de la
comunidad estudiantil.
Estilos de aprendizajes



2.1. La complejidad de los aprendizajes en el aula universitaria y el rendimiento académico

La complejidad que presentan los aprendizajes en el campo universitario se constituye, hoy, en una de las principales preocupaciones de las instituciones universitarias. La deserción de estudiantes, el desgranamiento, el rezago académico o la extensión en el tiempo de sus carreras para su graduación son problemas comunes.

A partir del Enfoque Basado en Competencias y el Aprendizaje Basado en él y la Estudiante, en nuestra universidad, se propone una nueva cultura académica que promueva el enseñar y el aprender para la autonomía (Pozo & Puy, 2009); el aprender a aprender (Morchio, 2015).

En términos teóricos, preguntarnos respecto a las experiencias de nuestros estudiantes nos posiciona en una perspectiva que, según Carli (2012), permite “comprender los procesos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de la producción, trasmisión y apropiación del conocimiento en la universidad”. (p. 24).

Adentrarse en un proceso esencial para la vida estudiantil, como lo es el aprendizaje, remite a la complejidad de su abordaje, habiendo sido operacionalizado desde diferentes dimensiones, enfoques e instrumentos. Desde la perspectiva clásica de la unidad anterior, lo conceptualizamos como un proceso que, en etapas, permite el aprendizaje del oficio de estudiante. (Coulon, 1995; Perrenoud, 2009).

Para complementar esa conceptualización, describimos la complejidad de los aprendizajes en el aula universitaria y la multiplicidad de factores que inciden en ella, en el marco de las siguientes dimensiones:

“Enseñar a aprender”, como una competencia que acompañará el desarrollo profesional, atendiendo a la diversidad del estudiantado, las diferentes experiencias de vida y trayectorias educativas previas. Conocer los sentidos que la población estudiantil otorga al acto de aprender y las dimensiones que lo posibilitan en el marco de cada contexto de formación profesional, en el que esas experiencias se inscriben.

- ❖ El clima de trabajo que se establece en el aula universitaria, las interacciones entre estudiantes y docentes.
- ❖ Las características propias del conjunto de estudiantes que constituyen el grupo-clase, sus intereses, aspiraciones, estilos de aprendizaje, trayectorias educativas previas, entre otras.
- ❖ Las experiencias de aprendizaje propuestas por cada docente, (desde las intervenciones adecuadas a las problemáticas observadas o que emergen en el desarrollo de las clases, hasta los contenidos y actividades establecidas en el currículo oficial y planificaciones de cátedra).
- ❖ La pasión que le imprime cada docente a su acto de enseñar, su relación con el saber que enseña.



Respecto a este tema, Laura Lewin nos orienta con el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=YIY-NvLGqEo>

Las universidades, a través de los procesos de mejora de la calidad educativa, y del seguimiento y acompañamiento a sus estudiantes en el transcurso de su formación, adquieren un valor significativo. Esto conlleva el análisis de diversos aspectos, como la relación entre el ingreso y egreso de estudiantes, las relaciones entre estudiantes y docentes, las características que adquieren los desempeños de la comunidad estudiantil y su rendimiento académico.

Además, se sabe que el rendimiento académico se vincula no solo con el "saber saber o el saber hacer", sino, también, con factores psicosociales que inciden en quien aprende y configuran identidades profesionales particulares. Es así que, en los últimos estudios sobre la temática, aparecen, como factor de incidencia en el rendimiento académico de la población estudiantil, dimensiones psicosociales y motivacionales necesarias de considerar al momento de pensar en nuevas configuraciones de itinerarios curriculares y actividades formativas que atiendan las características de las juventudes en la actualidad.

Finalmente, y a modo de síntesis, cabe destacar que el desarrollo del aprendizaje autónomo por parte de cada estudiante es uno de los desafíos que se presentan en las aulas universitarias, pues, es un proceso

en el cual cada quien autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socioafectivos.

“

El esfuerzo pedagógico, en este caso, está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea o actividad determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje. (Martínez, 2005)

2.2. Motivación, autoconcepto y autoestima de la comunidad estudiantil en el aprendizaje

Un aspecto a considerar para potenciar los aprendizajes autorregulados de nuestros estudiantes es reconocer también que, aun cuando se tenga un conocimiento profundo de los procesos cognitivos, ello resulta insuficiente si no se entiende que existe siempre un clima socioemocional que maximiza o minimiza las posibilidades de aprender. Ese clima emocional es lo que condiciona la motivación.

La motivación puede ser intrínseca o extrínseca. Ambas motivaciones son favorables y tienen que ver tanto con las preferencias como con la situación en que cada persona se encuentre frente a un tema específico.

- ▶ La motivación puede ser intrínseca, surge del propio sujeto cuando la actividad es la recompensa misma y quien la realiza no espera ser reconocido. Lo que mueve a la persona es el deseo por la satisfacción personal que representa lograr una actividad. Cuando el profesorado puede transmitir la importancia que tiene aprender algo, o realizar una tarea determinada para su crecimiento personal o profesional, es más probable que el grupo de estudiantes consiga tener una motivación intrínseca, porque valorará la tarea como algo relevante.

- ❖ La motivación extrínseca, en cambio, consiste en realizar algo para recibir una recompensa, es decir, hacer la tarea encargada “con cierta motivación”, pues, desde el inicio, está claro que, por realizarla, se obtendrá un beneficio, por ejemplo, estudiar para aprobar un examen sólo para cumplir y no porque sea relevante para su formación.

En ocasiones, es necesario premiar o alentar a la población estudiantil para reforzar la motivación extrínseca. En este punto, el elogio verbal, el tiempo libre y la creatividad, entre otros aspectos, juegan un papel muy importante en el aprendizaje. La automotivación y motivación al logro se refieren al proceso a través del cual el sujeto se motiva a sí mismo para conseguir lo que considera valioso.



Al respecto, Laura Lewin, se expresa sobre ¿cómo motivar a los y las alumnas?

<https://www.youtube.com/watch?v=bkCZdlmPXQg>

Hay dos conceptos importantes relacionados con la motivación para pensar los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes, estos son: **autoconcepto y autoestima**.

El autoconcepto

Refiere a las creencias e ideas que las personas tienen sobre sí mismas en un determinado momento; por ello, es necesario conocer los sentimientos, deseos, necesidades y motivaciones que llevan nuestros estudiantes a las aulas; también refieren a las capacidades, cualidades, limitaciones y defectos que ellos reconocen en sus personalidades.

La autoestima

La autoestima apunta al juicio de valor sobre uno mismo, que se hace en dos direcciones: una, hacia lo que ya tenemos (nuestro autoconcepto actual) y, otra, hacia lo que “deseamos ser”.

A mayor distancia entre el yo real y el ideal, menor es la autoestima y viceversa. Una persona con una autoestima sana se gusta, se acepta, se considera valiosa, se cuida y se respeta como es.

La autoestima está influida por los valores sociales y por las apreciaciones de las personas que nos rodean. Se va formando a lo largo del tiempo por las percepciones que una persona tiene de sí en los diferentes roles que desempeña: familia, trabajo, escuela, etc. La familia, los grupos de pertenencia y los educadores juegan un papel fundamental en la formación del autoconcepto y la autoestima; por esta razón, es importante, también, la heteroestima, es decir, el aprender a estimar al otro y a valorarlo.

La autoestima sana apoya la creatividad y la originalidad, posibilita la relación social positiva y la capacidad de realizar proyectos personales y/o grupales. Las personas con un autoconcepto realista y una autoestima sana están más dispuestas y mejor preparadas para aprender. La percepción que tengan los propios sujetos de sí mismos como aprendices está en relación directa con su compromiso en el aprendizaje y con su rendimiento académico.

Al respecto, el papel del profesorado es fundamental para crear ese clima en el aula, en donde la confianza y el deseo de aprender se constituyan en pilares de los procesos de aprendizajes que allí se realizan.



Les compartimos el siguiente video de Phillippe Meirieu:

<https://www.youtube.com/watch?v=sFBlaiRe1oY>

2.3. Los estilos de aprendizaje en el aula universitaria

El término “estilo de aprendizaje” hace referencia a los métodos o estrategias que posee cada persona para aprender, pues, cada quien tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias que definen un estilo de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje pueden comprenderse como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables sobre cómo la comunidad estudiantil percibe las interacciones y responde a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), entre otros.

La noción de que cada persona aprende de manera distinta a las demás permite buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje, sin embargo, hay que tener cuidado de no “etiquetar”, ya que los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones distintas; son susceptibles de mejorarse; y, cuando al conjunto de estudiantes se le enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

Existen diferentes modelos para abordar los estilos de aprendizaje. En este caso, profundizamos el modelo de Kolb (1984), que supone que para aprender algo se debe trabajar o procesar la información que se recibe a partir de:

- ❖ una experiencia directa y concreta: **estudiante activo**;
- ❖ una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta: **estudiante teórico**.

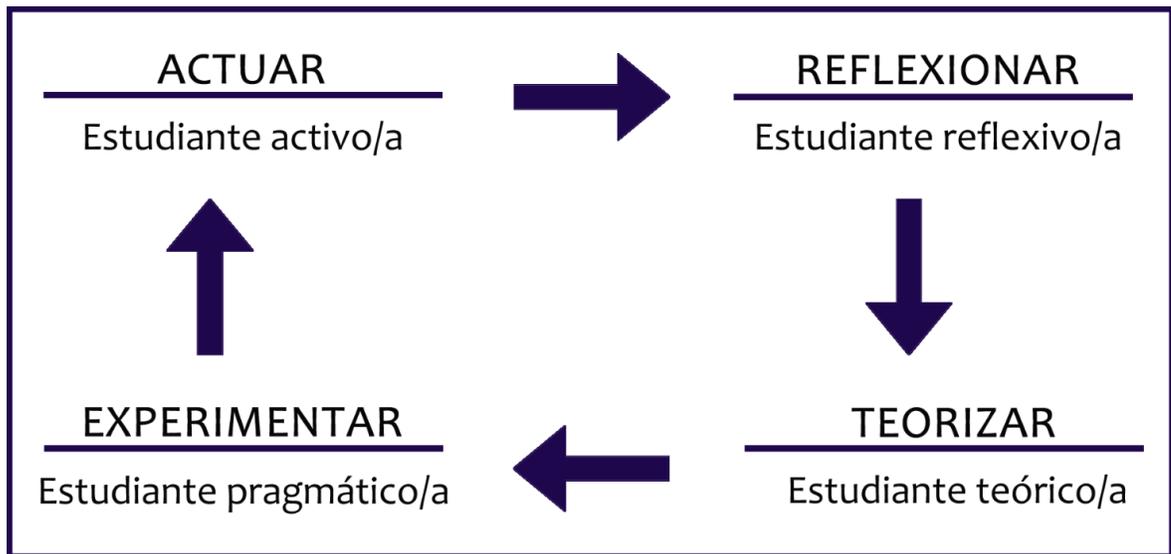
Las experiencias que se tienen, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando se las elabora de alguna de estas dos formas:

- ❖ reflexionando y pensando sobre ellas: **estudiante reflexivo**;
- ❖ experimentando de forma activa con la información recibida: **estudiante pragmático**.

En función de la fase del aprendizaje en la que nos especialicemos, el mismo contenido nos resultará más fácil (o más difícil) de aprender según cómo esté presentado y trabajado en el aula.

Un aprendizaje óptimo requiere de cuatro fases, por lo que será conveniente presentar nuestra materia de tal forma que garanticemos actividades que cubran todas las fases de la rueda de Kolb.

Según el modelo de Kolb, un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en las siguientes fases:



Estudiantes activos

Características generales

Los/as estudiantes activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanza a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: **¿cómo?**

Aprenden mejor quienes:

intentan nuevas experiencias y oportunidades; trabajan y compiten en equipo; generan ideas sin limitaciones formales; resuelven problemas; abordan tareas múltiples; dramatizan; representan roles; pueden realizar variedad de actividades diversas; viven situaciones de interés; dirigen debates, reuniones; hacen presentaciones; intervienen activamente; resuelven problemas como parte de un equipo; aprenden algo nuevo, que no sabían o que no podían hacer antes; encuentran problemas o dificultades exigentes; intentan algo diferente, son creativos; encuentran personas de mentalidad semejante con las que pueda dialogar; no tienen que escuchar sentados una hora seguida.

Preguntas clave

- 1) ¿Aprenderé algo nuevo, algo que no sabía o no podía hacer antes?
- 2) ¿Habrá amplia variedad de actividades? No quiero tener que escuchar mucho tiempo sentado sin hacer nada.
- 3) ¿Se aceptará que intente algo nuevo, cometa errores, me divierta?
- 4) ¿Encontraré algunos problemas y dificultades que sean un reto para mí?
- 5) ¿Habrá otras personas de mentalidad similar a la mía con las que pueda dialogar?

Será más difícil cuando tengan que:

exponer temas muy teóricos: explicar causas, antecedentes, etc.; asimilar, analizar e interpretar muchos datos que no están claros; prestar atención a los detalles o hacer trabajos que exijan detallismo; trabajar solos, leer, escribir o pensar solo; evaluar de antemano lo que va a aprender; ponderar lo ya realizado o aprendido; repetir la misma actividad; estar pasivo: oír conferencias, exposiciones de cómo deben hacerse las cosas, etc.; sufrir la implantación y consolidación de experiencias a largo plazo; seguir instrucciones precisas con poco margen de maniobra; participar o mantenerse a distancia; asimilar, analizar e interpretar gran cantidad de datos sin coherencia; hacer un trabajo concienzudo.

Estudiantes reflexivos

Características generales

Los/as estudiantes reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: **¿por qué?**

Aprenden mejor quienes:

observan, se distancian de los acontecimientos; reflexionan sobre actividades: intercambian opiniones con otros, previo acuerdo establecido; deciden a un ritmo propio; trabajan sin presiones ni plazos; revisan lo aprendido; investigan con detenimiento; reúnen información; sondean para llegar al fondo de las cuestiones; piensan antes de actuar; asimilan antes de comentar; escuchan, incluso las opiniones más diversas; hacen análisis detallados; ven con atención un film, un tema; observan al grupo mientras trabaja.

Preguntas clave

- 1) ¿Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar y preparar?
- 2) ¿Habrá oportunidades y facilidad para reunir la información pertinente?
- 3) ¿Podré oír los puntos de vista de otras personas, preferiblemente de opiniones diferentes?
- 4) ¿Me veré sometido a presión para actuar improvisadamente?

Será más difícil cuando tengan que:

ocupar el primer plano; actuar de líder; presidir reuniones o debates; dramatizar ante otras personas; representar algún rol; participar en actividades no planificadas; hacer algo sin previo aviso; exponer ideas espontáneamente; recuperar datos insuficientes para sacar una conclusión; estar presionado por el tiempo; verse obligado a pasar rápidamente de una actividad a otra; hacer un trabajo superficialmente.

Estudiantes teóricos

Características generales

Adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas, lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades con faltas de lógica clara. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: **¿qué?**

Aprenden mejor quienes:

se sienten en situaciones estructuradas con una finalidad clara; inscriben todos los datos en un sistema, modelo, concepto o teoría; tienen tiempo para explorar metódicamente las relaciones entre ideas y situaciones; tienen la posibilidad de cuestionar; participan en una sesión de preguntas y respuestas; ponen a prueba métodos y lógicas que sean la base de algo; participan en situaciones complejas; analizan y, luego, generalizan las razones de algo bipolar, dual; llegan a entender acontecimientos complicados; reciben ideas interesantes, aunque no sean pertinentes en lo inmediato; se interesan en las ideas que insisten en la racionalidad y la lógica; tienen que analizar una situación completa.

Preguntas clave

- 1) ¿Habrá muchas oportunidades de preguntar?
- 2) ¿Los objetivos y las actividades del programa revelan una estructura y finalidad clara?
- 3) ¿Encontraré ideas complejas capaces de enriquecerme?
- 4) ¿Son sólidos y valiosos los conocimientos y métodos que van a utilizarse?
- 5) ¿El nivel del grupo será similar al mío?

Será más difícil cuando tengan que:

estar obligados y obligadas a hacer algo sin un contexto o finalidad clara; participar en situaciones donde predominan emociones y sentimientos; participar de actividades no estructuradas, de fin

incierto o ambiguas; participar en problemas abiertos; actuar o decidir sin una base de principios, políticas o estructura; verse ante la confusión de métodos o técnicas alternativos contradictorios sin poder explorarlos en profundidad, por improvisación; dudar sobre si el tema es metodológicamente sólido; considerar que el tema es trivial, poco profundo o superficial; sentirse desconectados y desconectadas de los demás participantes porque tienen estilos diferentes (activos, por ejemplo), o por percibirlos intelectualmente inferiores.

Estudiantes pragmáticos

Características generales

Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente. Las largas discusiones sobre una misma idea de forma interminable les genera aburrimiento e impaciencia. Son, básicamente, gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es: ¿qué pasaría si...?

Aprenden mejor quienes:

asimilan técnicas para hacer las cosas con ventajas prácticas evidentes; están expuestos a un modelo que pueden emular; adquieren técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo; tienen la oportunidad inmediata de aplicar lo aprendido y de experimentar; elaboran planes de acción con resultados evidentes; dan indicaciones y sugieren atajos; pueden experimentar con técnicas con el asesoramiento y retroalimentación de alguien experto; no ven un nexo evidente entre el tema y un problema u oportunidad para aplicarlo; perciben muchos ejemplos y anécdotas; ven videos que muestran cómo se hacen las cosas; se concentran en cuestiones prácticas; pueden realizar simulaciones y resolver problemas reales.

Preguntas clave

- 1) ¿Habrá posibilidades de practicar y experimentar?
- 2) ¿Habrá suficientes indicaciones prácticas y concretas?
- 3) ¿Se abordarán problemas reales y me ayudarán a resolver los míos?

Será más difícil cuando tengan que:

percatarse de que el aprendizaje no tiene relación con una necesidad inmediata o beneficio práctico; aprender lo que está distante de la realidad; aprender teorías y principios generales; trabajar sin instrucciones claras sobre cómo hacerlo; considerar que las personas no avanzan con suficiente rapidez; comprobar que hay obstáculos burocráticos o personales para impedir la aplicación; cerciorarse de que no hay recompensa evidente por la actividad de aprender; mejorar un estilo cuando tiene menor preferencia.

A partir de ello, se puede avanzar en la caracterización de los estilos de aprendizaje que reconoce entre sus estudiantes, y de las acciones didácticas que podría realizar para trabajar con ellos/as.

NOTAS PARA PENSAR...

Habiendo realizado un recorrido por diferentes dimensiones que influyen en los procesos de aprendizaje de la comunidad estudiantil dentro del aula universitaria, proponemos la lectura del siguiente texto:

Martín Cuadrado, Ana María. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. Revista Estilos de Aprendizaje, N° 8, Vol. 4



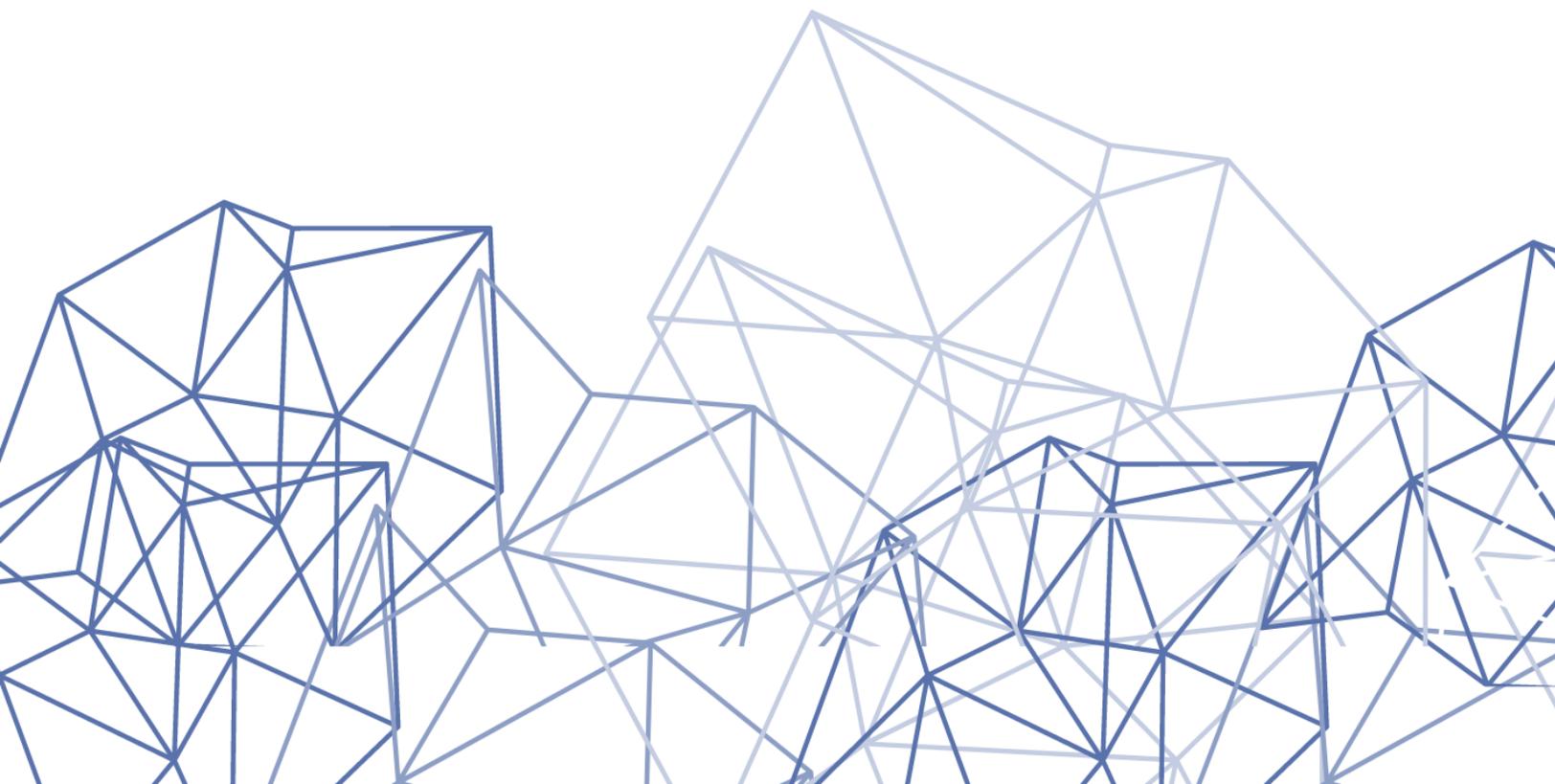
Les recomendamos escuchar la conferencia de Ana María Martín Cuadrado sobre Aplicaciones de los Estilos de Aprendizaje:

<https://www.youtube.com/watch?v=VfTUhcf-jgU>

Eje 3.

Aprendizaje

Reflexivo y estratégico



3.1. El aprendizaje reflexivo y estratégico en las aulas universitarias

El principal desafío de la educación superior en la actualidad es doble. Por un lado, se trata de formar profesionales capaces de promover los cambios que la sociedad necesita. Pero, por otro lado, también implica brindar a cada estudiante las herramientas teóricas y metodológicas que le permita comprender el mundo que lo rodea e intervenir en él.

Esto va más allá de simplemente transmitir los conocimientos disciplinares necesarios para el desempeño profesional. También, supone desarrollar en cada estudiante las competencias para que pueda desenvolverse con autonomía, con la capacidad de seguir aprendiendo por sí mismo a lo largo de su vida. En otras palabras, el desafío es enseñarle a cada estudiante a "aprender a aprender". Esto implica concebir a los y las estudiantes como actores activos en los procesos de transmisión de conocimientos, a partir de sus propios intereses y motivaciones.

Como plantea Carretero Fuentes (2011), aprender a aprender supone disponer de habilidades para guiar el propio aprendizaje y ser capaz de aprender de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo con los objetivos y necesidades personales. Esto incluye tanto el uso de estrategias de aprendizaje como la capacidad para cooperar, autoevaluarse y autorregular la propia actuación durante el proceso de aprendizaje.

Según Monereo (1997), aprender estratégicamente depende, sobre todo, de la intencionalidad de cada estudiante de seleccionar los procedimientos de aprendizaje adecuados para cada situación y contexto; en otras palabras, es cuando él o la estudiante decide utilizar unos procedimientos para solucionar una tarea, no de manera aleatoria, sino con propósitos y objetivos determinados.

Pozo y Monereo (2002) advierten respecto de la oportunidad que presenta el aprendizaje estratégico de reflexionar sobre cuándo y por qué debe emplearse un procedimiento, y no otro, para aprehender determinado contenido, y este concepto lo distinguen del aprendizaje rutinario o mecánico. Estos autores afirman que el aprendizaje estratégico no radica únicamente en ampliar el repertorio de recursos del conjunto de estudiantes, sino en que reconozcan su capacidad de evocar, adaptar o crear las alternativas que atienden las condiciones de cada situación.

El aprendizaje estratégico es un proceso de toma de decisiones consciente e intencional. Implica seleccionar qué conceptos, procedimientos y actitudes poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje. Exige tanto el interés y el deseo de aprender, (es decir, comprender el "porqué" se quiere aprender), como el desarrollo y utilización de la capacidad metacognitiva. Dicha capacidad metacognitiva permite la autorregulación del aprendizaje, lo que posibilita "poder aprender". Además, supone la elaboración y el dominio de los conocimientos de manera cada vez más explícita, compleja y eficaz, es decir, el "saber aprender".

En este contexto, el papel que ejerce la docencia como facilitadora y guía de estos procesos es fundamental. El profesorado debe ayudar a la comunidad estudiantil a flexibilizar y reestructurar continuamente sus esquemas mentales. Esta perspectiva de aprendizaje estratégico y reflexivo va acompañada de una concepción de enseñanza, tendiente a desarrollar las competencias necesarias para que cada estudiante pueda resolver problemas, tomar decisiones, adaptarse a situaciones nuevas, entre otros aspectos, para los cuales el profesorado debe generar condiciones de enseñanza con dispositivos que ayuden a modelar, andamiar y evaluar el camino recorrido por cada estudiante de manera personal y social; fomentar la práctica reflexiva, que generalmente, no surge en la comunidad estudiantil de una manera espontánea, sino que puede y debe ser enseñada de forma explícita y directa, a través de instancias de trabajo en el aula, como un diálogo entre compañeros, que indiscutiblemente enriquecerá la reflexión en la acción, ampliando el marco interpretativo de la experiencia que se analiza, a la vez que pueden surgir más y mejores reformulaciones.

En esta concepción, se asume que el conocimiento es una construcción personal, situado en un contexto y mediado por el intercambio social. El ciclo de aprendizaje reflexivo sugiere que no es suficiente tener una experiencia para aprender. Además, es necesario reflexionar sobre la experiencia, hacer generalizaciones, formular suposiciones, hipótesis, conceptos, etc., que permitan aplicar el conocimiento a nuevas situaciones. Es decir, el aprendizaje debe ser activo, ligado a la práctica y a la experiencia. Es necesario vincular la teoría y la acción, planificar la actuación, reflexionar relacionando la teoría con la práctica. (Schon, 1998)

En síntesis, desde este punto de vista, cualquier intervención educativa en el ámbito de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje debería tener en cuenta la naturaleza social del aprendizaje a la hora de diseñar las actividades de estudio, permitiendo a cada estudiante adoptar un rol activo, crítico y constructivo.

3.2. Diversidad de estrategias de aprendizaje como respuesta a variadas demandas de estudio

Se entiende que las estrategias de aprendizaje son procedimientos, de carácter voluntario e intencional, que asume cada estudiante para lograr un determinado objetivo. Para ahondar en esa conceptualización es necesario partir de la distinción entre técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje:

Las estrategias de aprendizaje

se consideran como una guía de las acciones que hay que seguir, y la elección de cualquier otro procedimiento para actuar. Son procesos mentales que cada estudiante pone en marcha de forma consciente, planificada y adaptativa para facilitar su aprendizaje y la consecución de sus objetivos académicos. Son habilidades cognitivas, metacognitivas y de autorregulación que van más allá de las tareas específicas de estudio.

Por ejemplo, cada estudiante podría hacerse preguntas para verificar si está entendiendo los conceptos clave de una materia, o llevar un registro de sus aciertos y errores para identificar áreas que necesitan más refuerzo. Otra, sería elaborar un plan de trabajo semanal, distribuir su tiempo de estudio de forma eficiente, y revisar periódicamente si está logrando los objetivos que se había propuesto.

Las técnicas de estudio

Son actividades específicas que se llevan a cabo cuando se aprende y que pueden ser utilizadas de forma mecánica. Son procedimientos concretos que el conjunto de estudiantes utiliza para adquirir, organizar, retener y recuperar la información. Están más enfocadas en las tareas de estudio y en las demandas específicas de cada asignatura.

Algunos ejemplos de técnicas de estudio son: elaborar resúmenes y esquemas para organizar y sintetizar los contenidos de una materia o practicar la memorización a través de la repetición, el repaso y la creación de asociaciones.

Esta forma de aprender, a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje de calidad, pues promueve que la población estudiantil establezca relaciones significativas entre lo que saben hacer (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea que deben realizar). No puede decirse que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas sea una manifestación de aplicación de una estrategia de aprendizaje. La calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación. (Monereo, 1999)

A continuación, ofrecemos algunas clasificaciones que pueden ser útiles para tomar decisiones respecto a la introducción de diversos tipos de estrategias de aprendizaje, en donde se atienden los procesos desde sus aspectos cognitivos, socioafectivos y motivacionales. De acuerdo con Pintrich & García (1993):

- ❖ Estrategias cognitivas: se orientan al repaso, la elaboración y organización de la información; y, también, al desarrollo del pensamiento crítico, análisis de la información y realización de inferencias.
- ❖ Estrategias metacognitivas: se planifica, revisa y ordenan las acciones realizadas durante el proceso de aprendizaje; están conformadas por procedimientos de autorregulación y reflexión para hacer conscientes las habilidades cognitivas y las decisiones que se toman.
- ❖ Estrategias de regulación de recursos: se refiere a la distribución del tiempo y del ambiente donde cada estudiante estudia, ordena el esfuerzo, se establece el aprendizaje con pares y se puede solicitar ayuda, de ser necesaria.

3.3. Aprendizaje cooperativo y construcción conjunta de conocimientos

La enseñanza debe contribuir a que, en la interacción cooperativa entre estudiantes, se genere un tipo de comunicación en la que puedan poner a prueba su comprensión de manera activa, contrastarla con la de los demás y emplear la argumentación para obtener información y explicaciones sobre lo que quieren y necesitan saber. Entre otros motivos, porque, en el marco de los requerimientos que el mundo laboral le realiza a la formación universitaria, se encuentra la cuestión de que en los niveles profesionales se debe poder trabajar en equipo.



El aprendizaje cooperativo es utilizar con una finalidad didáctica el trabajo en equipos reducidos de estudiantes para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos, y aprendan, además, a trabajar en equipo. (Pujolàs, 2001: 15)

Las habilidades vinculadas al trabajo en equipo incentivan la interacción y el análisis compartido de situaciones, el liderazgo distribuido, la asunción de roles y un clima de aprendizaje basado en el entendimiento mutuo y la convivencia.

Uno de los principios básicos del aprendizaje cooperativo es que los y las estudiantes deben trabajar juntos para aprender y son tan responsables del aprendizaje de sus compañeros como del propio (Slavin, 1999). Es decir, que cada estudiante del equipo de trabajo no debe preocuparse solamente de su rendimiento personal, sino que debe esforzarse para que las tareas de sus compañeras y compañeros también lleguen a resultados satisfactorios.

Definimos, como aprendizaje cooperativo, a una situación de enseñanza y aprendizaje en la que cada estudiante puede conseguir sus resultados sí, y sólo sí, los demás, que trabajan con ellos, consiguen

también los suyos. En consecuencia, a través de métodos y técnicas de aprendizaje cooperativo, se trata de lograr la interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y el procesamiento grupal autónomo.

La implicación del conjunto de estudiantes en diálogos, debates, foros, recapitulaciones y asambleas, etc., favorece su participación en dichas actividades y promueve la conquista de los significados implícitos en las mismas. Esta participación, en diferentes actividades de negociación, confrontación, reorganización y reconstrucción conceptual, contribuye a transformar el aula en un espacio de comprensión y conocimiento compartidos.

Respecto a la caracterización del aprendizaje cooperativo, encontramos una explicación coherente en Díaz y Hernández (1999), quienes sugieren que el aprendizaje cooperativo tiene algunas características que hace que se diferencie del trabajo colaborativo o grupal. Estos autores destacan los siguientes aspectos:

- ❖ En la interdependencia positiva, los y las estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo, de manera tal que no pueden lograr el éxito sin ellos y viceversa. Todos sus miembros son importantes.
- ❖ En la interacción presencial, los efectos de la interacción social y el intercambio verbal entre todos los integrantes del grupo de estudiantes no pueden ser logrados únicamente a través de sustitutos no verbales, como instrucciones o materiales. Estos elementos deben propiciar la interacción mutua entre estudiantes.
- ❖ En la responsabilidad y valoración personal, el propósito de los equipos de aprendizaje es fortalecer académica y afectivamente a sus integrantes. Debe evaluarse el avance personal y grupal para apoyar mejor aquellas actividades a completar. Debe evitarse descansar con el trabajo de los demás.
- ❖ Con relación a las habilidades interpersonales, es necesario reiterar que se fomentan las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivados a usarlas. Debe enseñarse al conjunto de estudiantes a conocerse y confiar en los otros, a

comunicarse de manera clara y precisa, aceptarse y apoyarse entre ellos, a resolver conflictos constructivamente.

- ❖ Y, finalmente, respecto al procesamiento en grupo, se puede decir que la participación en equipos de trabajo colaborativos requiere ser consistente, reflexivo y crítico en torno al proceso grupal en sí mismo. La reflexión grupal es muy adecuada.

NOTAS PARA PENSAR...

Para profundizar en la implementación de estrategias de aprendizaje reflexivo a partir de la cooperación entre estudiantes, sugerimos la siguiente lectura:

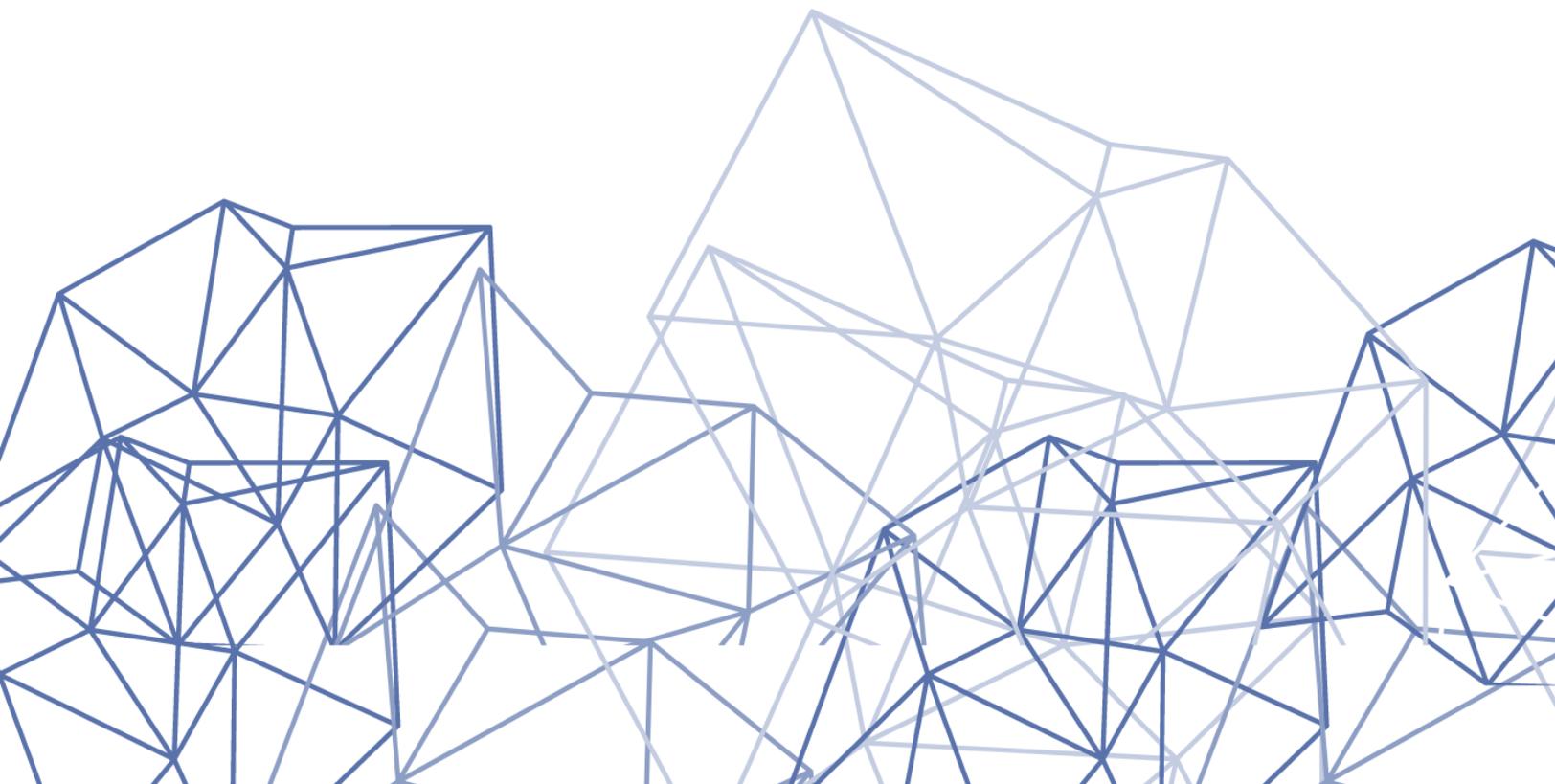
Oberto, M. (2014). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación universitaria. *Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo. Enero – Junio, 2014.* Vol. 1



Para profundizar

En este video, David Johnson da características del aprendizaje cooperativo: <https://www.youtube.com/watch?v=yhhg5oqRt4A>

Bibliografía



- ❖ ÁLVAREZ ROJO, V. Y LÁZARO MARTÍNEZ, A. (2002): Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria. Málaga: Aljibe.
- ❖ BALARDINI, S (2006) Jóvenes, tecnología, participación y consumo. CLACSo
- ❖ BALARDINI, S. (2006) Subjetividades juveniles y tecnocultura. Revista de Trabajo, año 4, n° 6.
- ❖ BRACHI, C. (2016) Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios. Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. UNLP
- ❖ CARLI, S (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Bs, As. Siglo XXI Editores
- ❖ CHARLOT, B. (2006) La relación con el saber. Buenos Aires: Libros del Zorzal
- ❖ COULON, A (2005) El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria, París, Antrophos.
- ❖ DÍAZ BARRIGA, F. - HERNANDEZ ROJAS, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Edit. Mc Graw. México.
- ❖ GARÍN, J, et (2004) La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. Revista interuniversitaria de formación de profesorado 18
- ❖ KOLB, D. (1984). Experiential learning experiences as the source of learning development. Nueva York: Prentice Hall.
- ❖ LEVIS, D (2002) La Pantalla Ubicua. Comunicación en la Sociedad Digital. Ciccus/La Crujía.
- ❖ MAGGIO, M (2018) Reinventar la clase en la universidad. Bs As. Paidós
- ❖ MAGGIO, M (2021) Educación en pandemia. Bs As. Paidós
- ❖ MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. Integración y Conocimiento, 10,203–217.
- ❖ MARTÍN CUADRADO, A M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. Revista Estilos de Aprendizaje, N° 8, Vol. 4

- ❖ MONEREO, C. (1997). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación a la escuela. Barcelona: Graó.
- ❖ MONEREO, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 593 – 597.
- ❖ MONEREO, C. y BADIA, A. (2001). Ser estratégico y Autónomo Aprendiendo. Barcelona: Graó.
- ❖ MORCHIO, I et al (2015) Aprender a aprender como meta de la Educación Superior: desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado 1a ed. - CABA Teseo.
- ❖ OBERTO, M. (2014). El aprendizaje cooperativo como herramienta para la educación universitaria. *Revista Educación en Valores*. Universidad de Carabobo. Enero – Junio, 2014. Vol. 1
- ❖ PERRENOUD, Ph. (2009). ¿Enfoque por competencias, una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social (España)*, nº 16, pp. 45-64 [2009_03].
- ❖ PIERELLA, M P (2023) Universidad Nacional de Rosario en <https://unr.edu.ar/el-oficio-de-estudiante/>
- ❖ PINTRICH, P. y GARCÍA, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German Journal of Educational Psychology*, 7 (3), 99-107.
- ❖ POZO, J. - MONEREO, C. (2002). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- ❖ POZO, J.I. - PUY PEREZ ECHEVERRÍA, M. (2009). *Psicología del aprendizaje: La formación en competencias*. Madrid, España: Ediciones Morata
- ❖ PUJOLAS, P. (2001): Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ❖ REGUILLO CRUZ, R (2013) *Culturas juveniles, Formas políticas del desencanto*. Cap1. Siglo XXI editores
- ❖ REGUILLO CRUZ, R. (2013): "Jóvenes en la encrucijada contemporánea: En busca de un relato de futuro" En *CULTURE e FEDE Culture Giovani Emergenti*. Vol.XXI 2013 N.1 Pp. 25-36.

- ❖ RODRIGUEZ DIEGUEZ, A (2002) La orientación en la universidad: ámbitos de intervención, metas, objetivos, roles y funciones de orientador. Análisis de una estrategia de integración de la orientación en el currículum universitario. En Álvarez Rojo y Lázaro Martínez coordinadores (2002) Calidad de las universidades y orientación educativa. Ediciones Aljibe
- ❖ SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E (2022) " ¿Qué universidad después de la pandemia? Revista Integración y Conocimiento n° 11. Vol 1
- ❖ SCHÖN, D. (1998), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós
- ❖ SLAVIN, R (1999) Aprendizaje Cooperativo: Teoría, Investigación y Practica. Bs as. Aique grupo editor
- ❖ TENTI FANFANI, E (2000) Culturas juveniles y cultura escolar. Seminario "Escola jovem: in novo olhar para la ensino medio". Brasil: Ministerio de Educacao, 7-9
- ❖ TINTO, V. (1987) Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil en la trayectoria escolar en la educación superior. México: ANUIES.
- ❖ URRESTI, M - MARGULIS, M. (1996). La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud. Bs As. Biblos
- ❖ URRESTI, M. (2000) "Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela: Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente." En: Tenti Fanfani, Emilio, comp. Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones. Buenos Aires: Unicef/Losada