

LA FORMACIÓN DEL UNIVERSITARIO EN LA AUTONOMÍA DE APRENDIZAJE

“Si nous avons formé correctement l'apprenant, il doit être autonome”
(B. ANDRE)

LEYRE RUIZ DE ZAROBÉ
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El objeto del presente trabajo es llevar a cabo una reflexión sobre la denominada *autonomía de aprendizaje* en ámbito universitario, y presentar alguna experiencia realizada en dicho ámbito, con objeto de sensibilizar a los estudiantes a actividades que pretenden educarles en una mayor autonomía de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Auto-aprendizaje; autonomía de aprendizaje; aprendizaje auto-dirigido; autonomía guiada; estrategias de aprendizaje; procesos cognitivos.

ABSTRACT

The aim of the present paper is to reflect on *autonomous learning* in a university context and to describe certain experiments carried out in this field with a view to making students more sensitive to activities, the goal of which is to educate them to be more autonomous in their own learning.

KEY WORDS

Individual learning; autonomous learning; self-directed learning; guided autonomy; learning strategies; cognitive processes.

RÉSUMÉ

L'objet de cette étude est de faire une réflexion sur l'autonomie d'apprentissage en contexte universitaire, et de présenter quelques expériences réalisées dans le dit contexte, l'objet étant de sensibiliser les élèves à des activités qui cherchent à les former dans l'autonomie d'apprentissage.

MOTS-CLÉ

Auto-apprentissage; autonomie d'apprentissage; apprentissage autodirigé; autonomie guidée; stratégies d'apprentissage; processus cognitifs.

En los últimos años, las ciencias didácticas y pedagógicas convergen en la tendencia hacia una mayor autonomía de aprendizaje por parte de los discentes en los programas de formación. Esta concepción es objeto de estudio en este trabajo dentro de nuestro marco de actuación particular, esto es, el de la enseñanza/aprendizaje en el nivel universitario.

La labor docente del profesor universitario y los sucesivos años de desarrollo de dicha actividad nos lleva a los docentes que observamos regularmente nuestros procedimientos de enseñanza, nuestras actitudes en el aula, nuestra metodología de trabajo... y lo que es más importante aún, el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y los efectos de éste, a un examen de los resultados de esa práctica docente-discente, en la cual a menudo se manifiesta la distancia entre la actividad de enseñanza del profesor y la actividad de aprendizaje del alumno. Y es que, como es bien conocido hoy en día, entre *enseñar* y *aprender* no existe una relación directa. Las investigaciones recientes en las llamadas "ciencias cognitivas" han mostrado suficientemente que la *enseñanza* no supone la *adquisición*, ya que, resumiendo, ésta depende, en última instancia, de la actividad cognitiva del sujeto. Por lo tanto, puede existir enseñanza sin adquisición, y puede producirse adquisición con o sin enseñanza.

Las reflexiones teóricas de los últimos años y consecuentemente distintas prácticas realizadas en distintos ámbitos formativos han focalizado la atención en el "apprenant"¹, lo cual venía avalado por los resultados

1. Usamos el término "apprenant" por mantener la noción de "aprendizaje", noción ausente en "alumno" o "estudiante". "Aprendiz" no nos parece muy adecuado a este contexto.

de las disciplinas mencionadas, que imponían tomar en cuenta los factores individuales en el aprendizaje. Esta focalización se ha resumido en la manipulada fórmula –en el medio francófono– “la centration sur l’apprenant” (Richterich, 1985). Tal concepción teórica ha conocido plurales interpretaciones y aplicaciones. Sin embargo, todas coinciden en destacar como determinante la actividad de *aprendizaje* frente a la de *enseñanza*. Consecuentemente los programas de formación han sido orientados a centrarse más en la perspectiva de aprendizaje que en la de enseñanza. “Apprenant” pone de relieve el acto de aprender y designa al que de algún modo es el constructor del aprendizaje.

La enseñanza institucional, entre la que se cuenta la universitaria, ha puesto en juego modelos de enseñanza que esencialmente corresponden a dos grandes formas, en las que aprender se identifica con adquirir respuestas (modelo behaviorista) o adquirir conocimientos. Si bien dichos modelos son apropiados para determinadas adquisiciones, en general exigen por parte del alumno un comportamiento pasivo y una participación relativa, y por lo tanto, su motivación es escasa.

Sin embargo, el modelo de auto-aprendizaje², –que sería el resultado de llevar hasta sus últimas consecuencias esa “centration sur l’apprenant”–, en tanto en cuanto en él es el estudiante quien debe elaborar su propio aprendizaje, construyendo él mismo significados y auto-regulando su procesamiento cognitivo, resulta muy favorecedor del proceso de aprendizaje.

“El objetivo de aprendizaje es por tanto la auto-orientación (control ejecutivo) del aprendizaje. Para ello el saber debe convertirse en un saber hacer. El alumno no debe sólo hablar sobre el proceso. Debe estar en la capacidad de orientar su correcta realización”³

Centrarse en el aprendizaje supone plantearse qué y cómo hacer que el alumno se implique activamente en su aprendizaje. Esto nos lleva a reflexionar sobre la llamada *autonomía de aprendizaje*, y a definir cuál es nuestra concepción de ella.

El término *autonomía* está presente hoy en las ciencias didácticas y pedagógicas. Nuestra concepción de autonomía se resume en el modo en que cada individuo gestiona por sí mismo un aprendizaje con res-

2. Puede seguirse una descripción del modelo en la obra de Beltrán Llera, J., (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.

3. Aebli, H., (1991), *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid, Narcea, p.157.

pecto a un objetivo, la capacidad de ese individuo de asumir y construir su propio aprendizaje. Está claro que en este caso la autonomía hace referencia a un proceso “organizado”, ya que tanto profesores como alumnos están integrados en un marco pre-organizado (André, 1992).

Para nosotros la autonomía no se presupone, sino que se trata de enseñarle al alumno a ser poco a poco autónomo en su aprendizaje, rodeándole de las condiciones favorables para que pueda aprender a conducir su aprendizaje, de tal modo que al final de su etapa de formación el alumno consiga ser, efectivamente, autónomo.

“La notion d'apprentissage autodirigé s'articule autour des deux notions-clé du contrôle de la formation par l'apprenant et de l'accompagnement éducatif”⁴

Se trata, en definitiva, de “aprender a aprender”, con los saberes y saber-hacer que constituyen la capacidad de aprender. Esto no resulta evidente, y supone una formación tanto para profesores como alumnos y sobre todo una educación de las representaciones que tanto unos como otros tienen con respecto a lo que es enseñar y aprender, a los métodos de trabajo y también a la disciplina que es objeto de estudio en cada caso y la manera de enfrentarse a ella.

En nuestra experiencia las prácticas docentes dirigidas al auto-aprendizaje o a la autonomía de aprendizaje se revelan netamente más favorables del aprendizaje, como ilustraremos más abajo. Sin embargo, al comienzo de dicha experiencia, es curioso observar cómo los estudiantes, de entrada, manifiestan una resistencia al auto-aprendizaje. Estas son, a nuestro entender, algunas de las causas:

1) La representación que los estudiantes poseen de lo que es aprender, en consonancia con los modelos de enseñanza que han conocido. Es necesario formar, a este respecto, tanto a los que enseñan como a los que aprenden. Se piensa que es el profesor quien dirige el aprendizaje, y el alumno sólo tiene que asumirlo sin que ello requiera por su parte competencias específicas. Dicho de otra manera, se entiende que la enseñanza supone la adquisición.

2) Los alumnos manifiestan generalmente desconfianza en sus propias aptitudes. Están habituados a prácticas docentes que exigen poca activación de sus capacidades personales, de tal modo que cuando se

4. Carre, P., “L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine”, *Revue Française de Pédagogie* 102, (1993), p. 21.

ven confrontados a prácticas que exigen una mayor activación de las mismas, desconfían de su propio saber-hacer, sin duda, por no haber sido suficientemente entrenados a ello.

3) Otra tercera causa es que los alumnos a menudo prefieren delegar en el profesor la responsabilidad de la enseñanza, presuponiendo en ello el aprendizaje, en lugar de asumir y construir su propio aprendizaje. Esto se explica porque:

a) el auto-aprendizaje requiere un mayor esfuerzo, y unas actitudes más despiertas y responsables por parte del alumno.

b) el auto-aprendizaje supone una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, sus mecanismos y estrategias, que el alumno no siempre está dispuesto a llevar a cabo.

Exponemos a continuación alguna práctica que hemos llevado a cabo en nuestro aula con objeto de sensibilizar a nuestros alumnos a modelos de auto-aprendizaje.

Se trabaja a partir de un material "texto", que contiene información sobre un tema del programa. Este texto lo selecciona el profesor previamente, procurando que contenga información esencial sobre el tema de tratamiento, bien sea un resumen teórico, un texto original del autor o un texto crítico.

En el aula los alumnos leen individualmente el texto durante el tiempo que les es necesario, con el objeto muy global de comprenderlo.

Una vez realizada la lectura del texto, el profesor realiza una serie de preguntas cuya finalidad es hacerles reflexionar sobre el tratamiento que cada uno, en la interacción con el texto, está realizando. Se intenta asimismo ver la representación que se hace cada estudiante de la materia a tratar.

Estas preguntas⁵ toman como punto de partida aspectos:

-principalmente formales (lingüísticos y textuales).

Damos a continuación algún ejemplo de pregunta:

Ej.: ¿Qué lectura realizas de la organización formal de este texto?

Ej.: ¿Qué términos o expresiones del texto te han hecho detenerte en ellos y por qué?

etc.

-principalmente de contenido.

Ej.: ¿Qué elementos del texto te resultan claves para acceder al contenido?

5. Damos únicamente unos ejemplos generales de preguntas y a título de ilustración. Este tipo de tratamiento del texto será sistematizado en otro trabajo.

Ej.: ¿Qué es conocido para ti en el texto y qué novedoso?
etc.

Este tipo de preguntas tienden a ser de tipo “positivo”.

-principalmente estrategias de comprensión

Ej.: ¿Has tenido que leer más de una vez algún párrafo? ¿Cuántas?
¿Por qué?

Ej.: ¿De estas tres explicaciones paralelas, cuál elegirías como la tuya?

Ej.: ¿Qué elemento/s del texto seleccionarías, qué elemento/s modificarías y qué elemento/s obviarías si tuvieras que reformular el texto?
etc.

Este tipo de cuestiones están enfocadas a observar y a sensibilizar a los alumnos a cómo se está operando la interrelación de cada uno con el texto, sus estrategias de comprensión, el desarrollo de ésta, los bloques... en suma, el tratamiento que cada individuo cognitivo está realizando sobre una materia concreta.

En todos los casos, se evita por parte del profesor preguntas que vayan enfocadas a una evaluación de la correcta o incorrecta comprensión del contenido, que resulten inquisitivas o que contengan elementos penalizadores que puedan hacer pensar al alumno que se encuentra frente a algún tipo de “prueba”, lo cual, obviamente, bloquearía el ejercicio.

Esta actividad le hace experimentar al alumno que de algún modo es capaz de “controlar” la materia a tratar. Esta sensibilización se realiza de manera guiada, pero, poco a poco, el alumno adquiere confianza para enfrentarse autónomamente a un material.

Una vez operadas este tipo de preguntas de sensibilización, se repite la lectura, pero esta vez con el objetivo explícitamente mencionado por el profesor de asimilar o aprender el texto. Una vez operada la lectura, el profesor realiza otra serie de preguntas, de signo distinto a las primeras, con objeto de comprobar qué tipo de comprensión se ha operado sobre el “qué” del texto.

El alumno observa claramente y en su propia experiencia en qué manera tan importante y determinante la primera actividad le ha condicionado la segunda, esto es, cómo sus características cognitivas específicas y los mecanismos, estrategias y procesos propios de tratamiento marcan el tratamiento de un material.

Este no es más que un pequeño y sencillo modelo de prácticas que pueden realizarse en clase. El ejercicio sorprende a los alumnos en tanto en cuanto no se trata de una actividad habitual en clase. Sin embargo,

sin ser conscientes de ello, comienzan a sentirse personalmente implicados (es uno de nuestros objetivos) a través de la actividad que se está realizando, y sin esfuerzo, el conjunto de la clase participa y discute, de manera más abierta, directa e incluso, sorprendentemente, más segura de lo habitual, ya que lo que se está poniendo sobre la mesa es el propio proceso individual de cada alumno, algo sobre lo que es capaz de discurrir, aunque no esté habituado.

Este tipo de experiencias resulta de gran interés para los estudiantes quienes, en breve plazo de tiempo, empiezan a tomar conciencia de que en gran medida son ellos mismos los dueños, los artífices del recorrido de su propio aprendizaje.

Exponemos a continuación las conclusiones del tipo de actividad que hemos mencionado:

1. Los estudiantes toman conciencia de que cada uno posee unas características cognitivas y unos mecanismos y procesos de aprendizaje propios, y reflexionan sobre ellos.

“En última instancia deberíamos hablar de meta-aprendizaje, meta-comprensión, meta-solución de problemas, meta-ejercicio/asimilación y meta-motivación. No es otra cosa que el saber sobre los procesos psicológicos, o sea un saber psicológico. Sin embargo, no se trata de un saber teórico aprendido, sino de un saber relativo a nosotros mismos; saber sobre *mi* proceso ideal de aprendizaje y sobre *mi* proceso real de aprendizaje, con sus cualidades y debilidades”⁶

2. Los estudiantes observan que son tenidos en cuenta como sujetos individuales, con características cognitivas específicas a cada uno, y lo que es más importante, que son respetados, y, digamos, legitimados como tales.

3. Los estudiantes se dan cuenta de que su aprendizaje depende esencialmente de esos procesos, mecanismos y estrategias individuales, y que por lo tanto, el aprendizaje es, en definitiva, una construcción personal.

4. Los estudiantes observan que aprender es algo más activo, constructivo e incluso divertido que adquirir respuestas o adquirir conocimientos, adquisiciones generalmente automáticas.

5. Una conclusión que nos llama poderosamente la atención es que los estudiantes adquieren mayor seguridad y confianza en el momento de enfrentarse al objeto de aprendizaje. Este logro nos parece clave.

6. Aebli, H. op. cit. loc. cit.

6. Finalmente, como hemos dicho más arriba, los estudiantes experimentan que son ellos mismos los artesanos de su propio aprendizaje, y que por lo tanto, pueden aprender a ser autónomos en su aprendizaje. Esto no significa que no necesiten “enseñanza”, sino que ésta se enfoca a la autonomía de aprendizaje. Por ello, hablamos de *autonomía guiada*.

Una vez que el alumno ha experimentado estos diversos factores recogidos en las conclusiones, es decir, sucintamente, que se ha hecho cargo de su propio aprendizaje, el alumno estará finalmente en condiciones de evaluar por sí mismo la eficacia y pertinencia del mismo.

Siendo, así pues, las prácticas de enseñanza enfocadas al auto-aprendizaje más efectivas que otras prácticas, unos nuevos modelos de enseñanza/aprendizaje van introduciéndose en los contextos de formación. Ello no significa que los modelos actuales queden desplazados, sino que las prácticas de auto-aprendizaje están llamadas a desarrollarse cada vez más. Esta transformación, como todas, es compleja, necesita de nuevas mentalidades y supone una modificación de las relaciones existentes entre todos los componentes de un sistema de enseñanza/aprendizaje. Pero el valor de dicho esfuerzo merece la pena ser investigado cuando el objetivo final es mejorar la calidad y los resultados de la enseñanza. Y sobre todo, los del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRE, B., (1989), *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier/Hatier.
- ANDRE, B., “De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles”, PORCHER, L., *Les auto-apprentissages*, Paris, Hachette, Col. Recherches et Applications/Le Français dans le Monde, pp. 66-71.
- AEBLI, H., (1991), *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Madrid, Narcea.
- BELTRAN LLERA, J., (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- CAHIERS DE L' ADISFLE, nº 2 (1991), *Les auto-apprentissages. Actes des 6èmes Rencontres. Septembre 1990*, Paris.
- CARRE, P., “L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine”, *Revue Française de Pédagogie* 102 (1993), pp. 17-22.
- DUMAZEDIER, J. & LESELBAUM, N., “Emergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation”, *Revue française de Pédagogie* 102, (1993), pp. 5-16.

- GALVANI, P., (1991), *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs. Les Ateliers Pédagogiques Personnalisés*, Lyon, Chroniques sociales de Lyon.
- HOLEC, H., (1988), *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- LE MEUR, G., "Quelle autoformation par l'autodidaxie?", *Revue française de Pédagogie 102*, (1993), pp. 35-43.
- LITTLE, D., (1991), *Learner autonomy, definitions, issues and problems*, Dublin, Authentik.
- PORCHER, L., (1992), *Les auto-apprentissages*, Paris, Hachette, Col. Recherches et Applications/Le Français dans le Monde.
- RICHTERICH, R., (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
- TREMBLAY, N., (1986), *Apprendre en situation d'autodidaxie, une étude des besoins des apprenants et des compétences des apprenants*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- WILLING, K. (1989), *Teaching how to learn, a guide to developing ESL learning strategies*, Sidney, Macquarie University.
- ZIMMERMAN, B. J. & SCHUNK, D.H., (1989), *Self-regulated learning and academic achievement*, New York, Springer.