



DOCENCIA ESTRATÉGICA PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

MARÍA DEL CARMEN RAMÍREZ DORANTES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

marycarmen.ramirez@uady.mx

HUGO GABRIEL PACHECO VÁZQUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

hugo.pacheco@uady.mx

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un proyecto institucional para determinar el nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado como componente clave para el desarrollo de las competencias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato de la Universidad Autónoma de Yucatán (México) y una propuesta de intervención desde la enseñanza estratégica. El estudio se basó en el enfoque social-cognitivo del aprendizaje autorregulado, el enfoque socio-formativo de desarrollo de competencias y los lineamientos establecidos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes consideran valiosas, interesantes y útiles las tareas escolares, se perciben con confianza en su capacidad para realizar tareas académicas, están orientados a metas extrínsecas y creen tener control sobre sus resultados de aprendizaje; con respecto a estrategias de aprendizaje, utilizan principalmente estrategias cognitivas de aprendizaje superficial, mientras que las estrategias de aprendizaje profundo son poco empleadas. Con base en éstos resultados, se plantea la necesidad de desarrollar una docencia estratégica que resulte en el diseño de la planeación didáctica estratégica con el objetivo que el estudiante aprenda a aprender, identificando acciones y procedimientos que favorezcan la apropiación y la integración del conocimiento de manera comprensiva y duradera y el logro de la competencia para el aprendizaje autónomo.

Palabras clave: Competencias para el aprendizaje autónomo, Docencia estratégica, Bachillerato.





INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) en su Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) (UADY, 2013) establece seis ejes rectores, dos de los cuales son: la Educación Centrada en el Aprendizaje (ECA), que promueve el aprender a aprender de forma autónoma en el estudiante, además de aprender a hacer, aprender a ser; aprender a convivir y aprender a emprender. El otro eje rector es la Educación Basada en Competencias (EBC), que consiste en la adopción del enfoque orientado a una formación que desarrolla personas capaces de integrarse a la vida profesional exitosamente y continuar desarrollando su profesionalidad a lo largo de la vida.

Establecer la EBC y ECA como ejes rectores del modelo, tiene implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la estrecha relación que existe entre la planeación didáctica para el desarrollo de competencias y las estrategias y actividades de aprendizaje que implementa el profesor. Atendiendo a los planteamientos institucionales anteriores, uno de los proyectos institucionales que actualmente se llevan a cabo es el de *Competencias para el Aprendizaje Autónomo en Estudiantes de Bachillerato*, cuyo objetivo es recabar información acerca del desarrollo de las competencias para el aprendizaje autónomo y colaborativo en los estudiantes de bachillerato y proponer alternativas desde la docencia estratégica para el logro del aprendizaje significativo.

CONTENIDO

A partir del surgimiento de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2008) una de las problemáticas más urgentes a las que tienen que hacer frente las instituciones de NMS, es implementar acciones educativas que contribuyan de forma efectiva a lograr el perfil de egreso de los estudiantes, que se plantea en términos del desarrollo de competencias genéricas y disciplinares. De las once competencias genéricas que integran el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), dos son las que se atienden en éste estudio: la competencia para el aprendizaje autónomo, expresada como *el aprendizaje que realiza el estudiante por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida* y la competencia para el trabajo colaborativo, expresada como *participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos* (SEP, 2008).

Tanto la definición como los atributos de ambas competencias se corresponden de manera directa con un constructo que es *aprendizaje autorregulado* o *self-regulated learning (SRL)*, el cual ha sido acunado por el enfoque social-cognitivo del aprendizaje para referirse al proceso activo, constructivo en





el que el estudiante establece sus propias metas de aprendizaje y luego intenta monitorear, regular y controlar su propia cognición, motivación, y conducta guiados por sus metas y las características del ambiente (Pintrich, 2001 y Zeidner, Boekaerts y Pintrich, 2000). Como señala Rosario (2007) este concepto comprende un amplio abanico de procesos y estrategias tales como el establecimiento de objetivos, la organización y recuperación de la información aprendida, la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, la gestión del tiempo disponible y la búsqueda de ayuda necesaria de compañeros y familiares, entre otros (Rosário et al., 2006) Así, desde un punto de vista psicoeducativo, la autonomía remite a la capacidad de aprender a aprender (Martín, 2003; Pozo, 1990), o la capacidad de regular el propio proceso de construcción del aprendizaje (Schunk y Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002).

Por otra parte, está constatado por diversas investigaciones empíricas que las competencias para el aprendizaje autónomo pueden desarrollarse de manera eficaz mediante el trabajo colaborativo de profesores y estudiantes (Pintrich, 2004; Rosário, Soares, Núñez, González-Pienda, y Rubio, 2004; Zimmerman, 2000; 2002) y que además, su desarrollo incide de manera directa en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes (Paris y Paris, 2001; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Rosário, 2004; Rosário, Núñez y González-Pienda, 2004; Schunk y Zimmerman, 1998).

¿Cuál es el nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado que poseen los estudiantes cuando ingresan al bachillerato de la UADY?, ¿cómo pueden intervenir los profesores en su desarrollo a partir de la planeación didáctica, las estrategias y actividades de aprendizaje que implementan? Las preguntas anteriores orientaron el objetivo del proyecto que fue determinar el nivel de desarrollo del aprendizaje autorregulado como componente clave para el desarrollo de las competencias para el aprendizaje autónomo en los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato de la Universidad Autónoma de Yucatán (México).

Participaron 3184 estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato, de los cuales, 1589 eran hombres y 1595 eran mujeres con un promedio de edad de 16 años y un rango de entre 14 y 65 años y un promedio de secundaria de 8.7 quienes contestaron el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA) (Ramírez, Bueno y Ortega, 2010, Ramírez, Bueno, Canto y Echazarreta, 2013), como parte de la Encuesta Única de Bachillerato.





RESULTADOS

Se decidió plantear los resultados, desde el enfoque socio-formativo (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010) que propone los siguientes niveles de desempeño; receptivo/reproductivo, resolutivo, autónomo y estratégico.

Los resultados descriptivos arrojan un perfil motivacional grupal que nos habla de estudiantes que poseen metas de aprendizaje, que aunque tiene que ver con recompensas externas como el elogio, las recompensas materiales, la competencia con otros y el reconocimiento externo, representan un factor que motiva al estudiante a iniciar, mantener y concluir sus tareas académicas. Además el hecho de considerar valiosas las tareas académicas permite que les resulten interesantes, importantes y útiles lo que les lleva a involucrarse más en dichas tareas y en su propio proceso de aprendizaje. El creer que tienen el control de sus resultados de aprendizaje, les permite responsabilizarse de sus logros y de realizar cambios cuando los resultados no son los que esperaban. Si el estudiante cree que sus esfuerzos para estudiar hacen la diferencia en su calidad de aprendizaje, ellos estarán más dispuestos a estudiar de manera estratégica y efectiva. Estas características representan una fortaleza de los estudiantes de nuevo ingreso al bachillerato que pueden ser aprovechadas, ya que se ha podido demostrar que son factores motivacionales importantes para el logro de las metas y el desempeño académico.

En cuanto al perfil de uso de estrategias de aprendizaje, los estudiantes de nuevo ingreso a las preparatorias, usan preferentemente estrategias cognitivas de aprendizaje superficial, más que las estrategias de aprendizaje profundo. En cuanto a las estrategias de búsqueda de ayuda, en la que se incluye a compañeros y profesores, los resultados arrojaron que los estudiantes muestran buenos niveles de uso de ésta estrategia. Especial interés reportó el resultado de la sub-escala que mide las estrategias de autorregulación metacognitiva, que en el caso de los estudiantes de nuevo ingreso al Bachillerato estuvo por encima de la media. Este resultado, se relaciona directamente con los procesos que forman parte de la competencia de autorregulación del aprendizaje o aprendizaje autónomo, lo cual significa, que planean, monitorean y regulan sus actividades de aprendizaje, lo que facilita la organización, entendimiento y comprensión del material y la realización de ajustes continuos para corregir su conducta de aprendizaje.

En cuanto a la administración del tiempo y el ambiente cuya puntuación se ubicó por debajo de la media empírica, nos habla de estudiantes que tienen dificultades para organizar, planear y administrar su tiempo de estudio. En relación a la regulación del esfuerzo como estrategia para aprender, los





resultados muestran que los estudiantes poseen puntuaciones por debajo de la media empírica, lo que señala que cuando se enfrentan a dificultades y tareas poco interesantes y aburridas de cara a evitar las distracciones, no emplean estrategias que lo ayude a regular el esfuerzo para lograr aprendizajes.

Otro resultado importante representa el aprendizaje con compañeros como estrategia para aprender, ya que resultó la estrategia menos usada por los estudiantes. Este resultado es importante ya que se ha establecido que el aspecto social del proceso de aprendizaje, tenga efectos positivos en el aprovechamiento académico y al igual que la búsqueda de ayuda forman parte de la competencia de aprendizaje colaborativo.

De manera global, el conjunto de los estudiantes evaluados de acuerdo con sus puntuaciones obtenidas se ubicaron en los niveles de desempeño autónomo y estratégico en cada uno de los componentes evaluados. Sin embargo dado que los niveles están conformados por rangos de desempeño es importante atender de forma particular cada uno de dichos componentes.

CONCLUSIONES

El aprendizaje autónomo es un proceso en el cual el estudiante autorregula su propio proceso de aprendizaje y es consciente de sus propios recursos cognitivos, motivacionales y del contexto para planear, monitorear, regular y evaluar dichos recursos. Por otro lado, el proceso de enseñanza bajo un enfoque por competencias, tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo metacognitivo en los estudiantes y formar sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje. Por otra parte, la función de un profesor que implementa la enseñanza estratégica es generar las condiciones para que el estudiante aprenda a aprender, es decir, debe planear, generar un ambiente propicio, conducir y adecuar las actividades de aprendizaje del grupo y evaluar el logro de los objetivos. Además, con fundamento en los lineamientos que establece el Consejo para la Evaluación de la Educación de Tipo Medio Superior, (COPPEMS, 2013), para el registro seguimiento y evaluación de las competencias genéricas, y dados los avances en el proyecto de implementación del MEFI en las preparatorias de la universidad, es conveniente considerar las estrategias de intervención desde el marco de la **docencia estratégica**.

Esta propuesta pedagógica, se centra en la construcción y descubrimiento del conocimiento de manera comprensiva y significativa, guiando a los estudiantes en la ejecución y reflexión consciente de





sus propios procesos de aprendizaje y en las estrategias que usa, en cómo las usa, cuándo y por qué las usan y qué resultados obtienen. Por lo tanto, éste tipo de enseñanza implica que el profesor diseñe su planeación didáctica de manera estratégica con el objetivo que el estudiante aprenda a aprender. Implica identificar acciones y procedimientos que favorezcan la apropiación y la integración del conocimiento de manera comprensiva y duradera.

En cuanto a la intervención desde la enseñanza estratégica, es necesario que los profesores cuenten con una formación didáctica y pedagógica fundamentada en los principios del Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) que sustenta la UADY, los principios del enfoque por competencias y las habilidades de diseño de estrategias de enseñanza, la planeación de secuencias didácticas y evaluación de los aprendizajes por competencias.

Es importante y fundamental que el docente incorpore en la planeación de su asignatura y unidades de aprendizaje el diseño de estrategias de enseñanza y de estrategias de aprendizaje como el parafraseo, elaboración de resúmenes, crear analogías, elaborar esquemas y mapas mentales, subrayar y seleccionar la idea principal de una lectura, como recursos adecuados para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el estudiante, que le permitan llevarlo a consolidar su propia autonomía.

Es fundamental que los profesores presenten y modelen, mediante la verbalización explícitas de sus propios procesos metacognitivos, los procesos involucrados en las tareas de aprendizaje y sugieran, dependiendo de la actividad de aprendizaje, las distintas estrategias cognitivas como la elaboración, organización y el pensamiento crítico que podrían los estudiantes emplear en la resolución de la tarea asignada.

Además es necesario que permitan que los estudiantes tengan oportunidad de practicar esos procesos cognitivos en distintos contextos pero guiados por los propios profesores o sus compañeros y que reflexionen sobre su propia experiencia de manera tal que poco a poco vayan sabiendo cuándo, cómo y por qué usar determinada estrategia para realizar determinadas tareas. Por lo que, la participación de los estudiantes guiada, asistida y retroalimentada por el profesor de forma continua pero paulatinamente decreciente, permitirá que el estudiante identifique, evalúe y mejore sus propias estrategias y vaya adquiriendo mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje cuando realiza tareas o al estudiar. Finalmente, el estudiante debe lograr una práctica autónoma de la estrategia presentada, modelada, guiada, supervisada y retroalimentada por el profesor.

Finalmente es necesario que los profesores se planteen las siguientes interrogantes:





- ¿Reflexiono sobre mis procesos de enseñanza?
- ¿Los estudiantes reconocen los objetivos de cada actividad?
- ¿Modifico las estrategias de enseñanza en función del monitoreo de los resultados observados?
- ¿Posibilito/incentivo el proceso de autorregulación de mis estudiantes?
- ¿Reconozco la importancia de la promoción de autonomía de los estudiantes para aprender?
- Mis prácticas educativas ¿caminan en esa dirección?

REFERENCIAS

- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior. (2013). *Guía para el registro, seguimiento y evaluación de las competencias genéricas*. México: COPEEMS.
- García, T. & McKeachie, W. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Martín, E. (2003). Conclusiones: Un currículo para desarrollar la autonomía del estudiante. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, (pp. 285-292). Madrid: Síntesis.
- Martín, M. A., Bueno, J. A. y Ramírez, M. C. (2010) Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula Abierta*, 38(1), 59-70.
- Paris, S. G., y Paris, A. H. (2001). Classroom application of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Pintrich, P. R. (1988a). A process-oriented view of student's motivation and cognition. En J. Stark y L. Mets (Eds.) *Improving teaching and learning through research: New directions for teaching and learning*. (pp. 65-79) San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1988b). Student learning and college teaching. En R. E. Young y K. E. Eble (Eds.), *College teaching and learning: Preparing for new commitments. New directions for teaching and learning* (pp. 71-86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En: C. Ames y M. Maehr (Eds.) *Advances in motivation and achievement Motivation enhancing environment* (pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.





- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. Schunk y Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp.149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R.; Smith, D. A.; García, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPTAL: The University of Michigan.
- Pintrich, P. R.; Smith, D. A.; García, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-803.
- Pozo, J.I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 199-221). Madrid: Alianza.
- Ramírez, M. C. (2006). *La evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos*. Reporte de Investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, M. C. (2013) *La evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios mexicanos*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid.
- Ramírez, M. C. Bueno, J.A. y Ortega, I. (2010). *Traducción, adaptación y validación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (CMEA)*. Ponencia presentada en el XXXVII Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) Chihuahua, México.
- Ramírez, M.C.; Bueno, J.A.; Canto, J.E. y Echazarreta, A. (2013). Validación psicométrica del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* en universitarios mexicanos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11(3), 193-214.
- Rosario, P.; Mourão, R.; Nuñez, J. C.; González-Pienda, J.; Solano, P.; Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422-427.





- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coímbra: Almedina
- Rosário, P., Núñez, J., y González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1), 131-144.
- Rosário, P., Soares, S., Núñez, J.C., González-Pienda, J., y Rubio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157.
- Tobón, S.; Pimienta; J. y García-Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Schunk, D. H., y Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated learning. from teaching to self-Reflective Practice* (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schunk, D.H., y Zimmerman, B.J. (2003). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Secretaria de Educación Pública. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2010). *Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2020*. México: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2012). *Sistema de Educación Media Superior Plan de Desarrollo 2012-2020*. México: UADY.
- Universidad Autónoma de Yucatán. (2013). *Modelo Educativo para la Formación Integral*. México: UADY.
- Zeidner, M., Boekaerts, M. y Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation. Directions and challenges for future research. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749-768) San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspectives. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39). London, UK: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41, (2), 64 -70.





Zimmerman, B.J. y Martinez-Pons, M. (1990) Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to Self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

