



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Estudios de Posgrado



CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

Monografía:

LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE INICIAL DEL NIVEL SUPERIOR COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

AUTORA: BASILE JESICA BRENDA

TUTORA: ACKERMAN SUSANA

PRESENTACIÓN DE LA DEFENSA ([CLICK AQUÍ](#))

FECHA DE ENTREGA:

20/02/2022

Resumen:

La educación inicial del nivel superior argentino, demanda un cambio trascendental en la etapa formativa del educando. Para atravesar el mismo, es importante que el alumno pueda disponer tanto de herramientas intelectuales como emocionales que le permitan disfrutar del proceso y no padecerlo. El presente análisis, argumenta la importancia del desarrollo de la autonomía como medio de aprendizaje en el estudiante terciario/universitario. Frente a ello, será productivo apreciar nuestras prácticas docentes y reflexionar ¿Cómo romper la tradición docente expositiva e implementar una formación superior autónoma que potencie las capacidades de los estudiantes?

En consideración de múltiples obras de distintos autores, puede evidenciarse la relación que la autonomía guarda con la deserción temprana, con la socio-formación desde la perspectiva de competencias, y con el factor emocional. Estas articulaciones permiten identificar adecuadas estrategias que potencien esas capacidades, y la utilización acertada de los instrumentos seleccionados para abordarlas.

Palabras clave: autonomía del estudiante, autorregulación, estrategias, retroalimentación.

Índice

Introducción.....	1
Problema.....	1
Objetivos del trabajo	1
<i>Principal</i>	1
<i>Secundarios</i>	1
Marco conceptual.....	2
Desarrollo	4
<i>Autonomía del estudiante del nivel superior</i>	4
<i>Relación de la autonomía con la deserción temprana</i>	6
<i>La socioformación y la autonomía</i>	7
<i>Vinculación e importancia del factor emocional en el desarrollo de la autonomía</i>	8
<i>Estrategias de enseñanza que potencien el desarrollo autónomo</i>	10
<i>Coherencia en la elección de instrumentos evaluativos</i>	12
Conclusión.....	14
Referencias	16

Introducción:

La educación inicial superior Argentina requiere abandonar la tradición docente expositiva implementada en las instituciones del nivel superior, para comenzar a impulsar el desarrollo de capacidades autónomas en los estudiantes, ya que, esa cualidad no establece límites en su crecimiento profesional; esto implica un proceso de cambio en el rol de cada parte involucrada. Para ello, será necesario diseñar estrategias e incorporar instrumentos evaluativos que potencien el desarrollo autónomo específicamente seleccionados para tal fin. La asertiva elección de los mismos, colaborará en la disminución de la deserción temprana, el refuerzo de su madurez emocional, y el desarrollo de competencias que le permitan una favorable inserción en el mercado laboral.

El proceso de cambio que será abordado con la implementación de los nuevos instrumentos y estrategias, requerirán previamente un análisis metacognitivo profundo de las practicas por parte de los docentes.

Problema:

¿Cómo romper la tradición docente expositiva e implementar una formación superior autónoma que potencie las capacidades de los estudiantes?

Objetivos del trabajo:

Principal:

Elaborar una propuesta de estrategias e instrumentos evaluativos que colaboren en cambiar la perspectiva de formación, apostando a la autonomía del educando en el contexto del nivel superior inicial en carreras afines a las ciencias económicas.

Secundarios:

Fundamentar como la autonomía del estudiante, puede colaborar en disminuir la deserción.

Vincular como la autonomía colabora en el desarrollo de la madurez emocional del estudiante.

Marco conceptual:

En el contexto de la educación superior Argentina y en consideración a lo expresado por Anijovich (2014), estamos en conocimiento que “a partir de la segunda mitad del siglo pasado, surgen aportes de investigaciones realizadas por disciplinas como la antropología educativa, la sociología de la educación, la psicología cognitiva y las neurociencias, que favorecen la emergencia de una concepción nueva acerca la diversidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza” (pág. 21), donde se hace visible la inherente necesidad de cambio en el rol del estudiante. En consecuencia, el educando que pertenece al sistema educativo nacional requiere que “le permitan desempeñar un papel activo en la apropiación y creación de nuevos saberes” (Anijovich, 2014, pág. 51). Esa autonomía en el campo del nivel superior es una cualidad que no establece límites en su crecimiento profesional.

Resulta sustancial destacar que “cuando los estudiantes encuentran sentido en las propuestas de los docentes aprenden más y mejor, y se comportan de manera más autónoma” (Anijovich, 2014, pág. 53). Esto habilita presumir que un estudiante autónomo tiene un proceso de apropiación del conocimiento mucho más sólido, que un alumno pasivo que no enfrenta ese desafío. Es por ello, que las estrategias implementadas en el proceso de aprendizaje, y los instrumentos utilizados, pueden colaborar (o no) en el desarrollo de su autonomía. Al respecto, Sancho Gil (2009) hace referencia a la necesidad de un cambio fundamental de perspectiva en las instituciones, puesto que los estudiantes son consumidores de información conducida por otros, y deberíamos lograr que sean autores.

El abordaje de ese cambio de rol, implica un análisis profundo de las prácticas docentes para mejorar las propuestas, y alcanzar un aprendizaje con y por los estudiantes. Continuando la misma línea de pensamiento, rememoré un episodio acontecido con relativa proximidad durante una propuesta profesional, donde un directivo de una institución del nivel superior expresó con convicción que “la autonomía del estudiante es un mito”. Si bien es comprensible la perspectiva y el contexto en el que fue planteado, principalmente durante una etapa de confinamiento epidemiológico, representó un detonante hacia un proceso reflexivo que habilita cuestionar ¿es un mito la autonomía de los estudiantes del nivel superior, o el cuerpo docente no forma apostando a la autonomía del alumnado?

Ese disparador fue la herramienta que motivó cuestionar mi propia práctica docente, e involucrarme en contribuir a impulsar la autonomía con cada estudiante que tengo el agrado de acompañar en su proceso de aprendizaje. Descubrí en primera persona, la importancia de romper esa tradición docente expositiva de clase magistral, para impulsar una formación que potencie la autonomía del estudiante.

Por lo tanto, será importante identificar los instrumentos y estrategias que impulsen el desarrollo de competencias en el educando y le permitan una favorable inserción en el mercado laboral. Sobre este punto, es relevante destacar que el planteamiento de problemas que se relacionen con el mundo real colabora en el aprovechamiento de su análisis (Anijovich, 2014, pág. 52).

Un proceso formativo que incluya el desarrollo desde la perspectiva socioformativa de capacidades, evitará propiciar una deserción temprana a causa de la frustración que le provoca no contar con herramientas cognitivas que lo motiven a continuar. El desarrollo de esas habilidades impulsará un alto dominio emocional, permitiendo que su apropiación del saber sea más profunda y significativa. En consecuencia, esa regulación emocional por parte del estudiante, requerirá de la asistencia del docente intentando “no decidir por el alumno, sino hacer que él decida” (Pérez Romero, 2007, pág. 117).

Desarrollo:

Autonomía del estudiante del nivel superior:

Desde la perspectiva de la enseñanza, un estudiante autónomo es aquel que adquiere la capacidad de comprender como aprende, y descubrir “caminos propios y personales determinados por sus propias posibilidades cognitivas e intereses” (Cappelletti, 2014, pág. 60); se trata de una transformación compleja, ya que requiere el desarrollo de la capacidad autocrítica del estudiante.

Freire (1997) reflexiona que desde nuestro rol docente debemos “contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador” (pág. 69). Es decir, que la imagen del profesor abandona esa posición magistral, para desarrollar un rol de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, impulsando la “autorregulación” que en términos de Cappelletti (2014), le permitirá controlar dentro de ciertos márgenes, los procesos de pensamiento, que solo es posible en el marco de la autonomía del estudiante.

Continuando la línea argumentativa de Cappelletti (2014), podemos afirmar que “conocer la actividad cognitiva permite ejercer un control sobre ella” (pág. 60); ese descubrimiento cognoscente requiere maduración y un alto dominio emocional por parte del educando. Durante ese proceso, el docente será quien desancle el barco para que el estudiante pueda manejar el timón de su propio destino formativo.

Por consiguiente, como educadores es importantes favorecer el aprendizaje de este tipo de procesos cognitivos al realizar propuestas que requieran razonar, Maggio (2012) expresa al respecto que:

Si los alumnos resuelven la actividad copiando textualmente, el verdadero problema es la formulación de la actividad, y este es el auténtico desafío de la docencia: construir situaciones que favorezcan procesos reflexivos complejos, no porque esa sea la manera de superar el cortar y pegar, sino porque esa es nuestra responsabilidad como educadores: crear situaciones tan complejas como las reales y ponerlas en juego para que, a través de construcciones de complejidad creciente, los alumnos aprendan abordajes disciplinares relevantes para su vida (pág. 143).

Llevar a cabo ese cambio en las propuestas, implicará que el docente se convierta en alguien que genera un clima de confianza donde “el error no es sancionado sino retomado y trabajado” (Finkelstein, 2007, pág. 7). En simples palabras, el fracaso no es sancionado, sino concebido como una oportunidad de aprendizaje. En este aspecto, Freire (1997) considera que “aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu” (pág. 68).

Durante el ciclo lectivo, el estudiante asume riesgos al presentarse a un examen sin saber lo suficiente, al decidir faltar a una propuesta evaluativa que le reducirá sus posibilidades en la siguiente instancia, etc.; pero ese riesgo implica libertad de elección. Un verdadero aprendizaje debe cobijarse con una manta de libertad, para que el proceso de apropiación sea genuino, puesto que “es preferible reforzar el derecho que tienen a la libertad de decidir, aun corriendo el riesgo de equivocarse” (Freire, 1997, pág. 77). Por consiguiente, “como educador, debo estar constantemente alerta con relación a este respeto, que implica igualmente el que debo tener por mí mismo” (Freire, 1997, pág. 58).

En efecto, resulta importante aclarar que la autonomía educativa en sentido estricto, no implica que el docente se abstenga de intervenir en el proceso que atraviesa el educando, sino tal como expresa Capelletti (2014) que el control pedagógico sea cada vez más débil, pero estructurado a tal fin. Para ilustrar este punto, resulta oportuno citar la siguiente analogía elaborada por Cappelletti (2014), que consiste en analizar una definición de libertad obtenida del diccionario de Moliner, donde expresa que la autonomía es el tiempo que un vehículo puede recorrer un trayecto sin la necesidad de cargar combustible.

Tomando esa perspectiva, podemos presumir que en algún momento necesitará detenerse a reponer combustible, por lo que su autonomía es relativa a la capacidad que el tanque de combustible y el rendimiento de su motor le otorgue. Salvando las distancias, y trasladando ese análisis a la perspectiva del aprendizaje, la autonomía del estudiante se irá consumiendo mientras va recorriendo su trayecto en la ruta; lo cual no implica un rol ausente del docente, puesto que cuando “requiera recargar el tanque” el educador estará allí para asistirlo, y brindarle las herramientas necesarias con la finalidad de incrementar su eficiencia para continuar su travesía.

El profesor será el mecánico que colabore a preparar ese motor para elevar su rendimiento al máximo, utilizando el mismo tanque de combustible que ya posee (sus

conocimientos previos). De este modo, el estudiante comienza a desarrollar capacidades, que de acuerdo con Cappelletti (2014) le permiten ser consciente de las dificultades que enfrenta, y el modo de superarlas: es capaz de pensar en sentido crítico.

Continuando la analogía anteriormente descrita, para desarrollar la función de “mecánico”, cobrarán especial protagonismo las retroalimentaciones. En este punto, Anijovich (2018) recomienda que las mismas cumplan con la característica de ser focalizadas, al punto de elegir las más importantes en caso que fueran numerosas. Por consiguiente, Anijovich (2018) insiste en que la retroalimentación formativa es aquella en la cual esas observaciones o devoluciones focalizadas que el docente efectúa, provocan un cambio en el estudiante.

En conjunto, resulta interesante destacar que las retroalimentaciones pueden adoptar distintas perspectivas de análisis, feedforward que ofrece una mirada hacia el futuro, reflexionando los cambios que mejorarían el rendimiento, o feedback que implica una mirada hacia el pasado, o incluso del presente permitiendo identificar los puntos sujetos a mejora. En retrospectiva, se puede afirmar que la base del aprendizaje autónomo implica que “saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997, pág. 47).

Relación de la autonomía con la deserción temprana:

De acuerdo con lo expresado hasta aquí, se observa la importancia de una formación que apueste al desarrollo de la autonomía del educando. Al adoptar esa estructura de aprendizaje autorregulado, se presume que puede colaborar en disminuir el porcentaje de desaprobados, y, por ende, de deserción.

Considerando lo expresado por Vincent en relación a la autonomía del estudiante, resulta trascendental tener en cuenta que aun cuando el estudiante posea un compromiso adecuado en su formación superior, “la satisfacción de las normas académicas, y el logro de las metas educativas en la universidad exigen un nivel intelectual adulto y habilidades sociales de más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media. Es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen esas habilidades” (Vincent, 1989, pág. 3).

Es aquí donde la autonomía como medio de aprendizaje toma protagonismo, y colabora en la construcción de esas habilidades necesarias que ayudan a evitar su abandono, ya que se trata de reformular tanto la actuación del docente como la del alumno; específicamente el cambio en la propuesta de enseñanza implica la construcción de un nuevo rol del docente que impacta en el rol del alumno y lo posiciona de un modo diferente. De esta manera, se impulsa “la energía, motivación y habilidad personal importante para la consecución del éxito” (Vincent, 1989, pág. 3) que colaborará en la permanencia de su formación superior.

No debemos olvidar, que los estudiantes iniciales del nivel superior provienen del nivel medio, y el cambio institucional y del contexto provoca una turbulencia agresiva por enfrentar, que de acuerdo con Vincent (1989):

Algunos estudiantes necesitan tiempo para ajustarse al mundo más adulto de la universidad y desarrollar la variedad de habilidades apropiadas para afrontar los problemas derivados de las relaciones sociales en la comunidad universitaria. Para ciertos alumnos este ajuste es extremadamente difícil o imposible. Como consecuencia, la deserción que adopta la forma de abandono voluntario es más frecuente en los primeros meses posteriores al ingreso a la universidad (pág. 4).

Un apropiado diseño curricular previsto por el docente, con la implementación de estrategias que potencien esas habilidades necesarias, disminuirá considerablemente el impacto del cambio, e incluso reducirá ese sentimiento de frustración y deseo de abandono, acelerando el proceso de adaptación del estudiante a su nueva realidad educativa. Sobre este punto, Vincent (1989) afirma que “la integración tiene gran importancia para la persistencia en la institución” (pág. 4).

La socioformación y la autonomía:

La socioformación - planteada por Tobón –, abordada desde la perspectiva de las competencias esenciales permite a los educandos enfrentar los retos de la sociedad actual, buscando mejorar su desempeño, donde la autonomía será una habilidad primordial.

Tal como expresa Tobón (2013):

La formación basada en competencias constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; integra la teoría con la práctica en las diversas actividades; promueve la continuidad entre todos los niveles educativos y entre estos y los procesos laborales y de convivencia; fomenta la construcción del aprendizaje **autónomo**; orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida; busca el desarrollo del espíritu emprendedor como base del crecimiento personal y del desarrollo socioeconómico; y fundamenta la organización curricular con base en proyectos y problemas, trascendiendo de esta manera el currículo basado en asignaturas compartimentadas (pág. 5).

Por consiguiente, el término socioformación descrito por el autor ut supra involucra el desarrollo de competencias que impulsan un aprendizaje autónomo y significativo. Esta formación podrá alcanzarse siempre y cuando “se valore que el estudiante puede planificar sus tareas, establecer metas, intentar alcanzarlas, y autorregularse cada vez con mayor independencia y eficacia” (Cappelletti, 2014, pág. 73).

El enfoque planteado por Tobón (2013) prioriza el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de pensamiento complejo, concentrándose no solo el discernimiento de la competencia en sí misma, sino en aspectos estructurales profundos que permiten que su implementación sea perdurable en el tiempo. Durante el proceso de construcción de esos cimientos estructurales, la autonomía será la habilidad pionera que permitirá la posterior incorporación del resto de capacidades necesarias en un estudiante del nivel superior.

Vinculación e importancia del factor emocional en el desarrollo de la autonomía:

El factor emocional resulta relevante en cualquier proceso cognitivo, más aún si ese proceso implica un cambio; ya que se trata de un “trabajo con personas, y no con cosas” (Freire, 1997, pág. 138). El bienestar emocional que alcance el estudiante mientras se adapta a ese cambio, modificará su conducta permitiendo desarrollar autonomía, por lo que un contexto educativo ameno provocará una alteración en el rol docente y, en consecuencia, en el alumno.

La concordancia emocional en el abordaje de las clases es sustancial para alcanzar autonomía, puesto que de acuerdo con Goleman (2000) “la sincronía entre profesores y estudiantes indica en que medida se sienten compenetrados; estudios efectuados en aulas muestran que cuanto mayor es la coordinación de movimiento entre profesor y alumno, más amigables, contentos, entusiasmados, interesados y sociables se muestran mientras interactúan” (pág. 145). Nuestro trabajo se basa en enseñar, actividad que según Freire (1997):

No es transferir contenidos a alguien, así como aprender no es memorizar el perfil del contenido transferido en el discurso vertical del profesor. Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto de aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar (pág. 114).

Por lo cual, para abordar la tarea de instruir, y que esta impulse el desarrollo de autonomía, requerirá una labor emocional por parte del docente que será ofrecida como “una actividad voluntaria pero que esté siempre presente como una oferta educativa en el centro” (Pérez Romero, 2007, pág. 117), de este modo, se brinda “apoyo al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimular a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso del conocimiento” (Freire, 1997, pág. 114).

La estimulación se encuentra impulsada por el profesor, pero debe ser sostenida por el estudiante. Si alguna de estas premisas falla, la desmotivación se apoderará del escenario. “El trabajo emocional requiere un esfuerzo indudable por parte del estudiante que asiste a los seminarios” (Pérez Romero, 2007, pág. 114), en consecuencia, un educador que no diseñe propuestas innovadoras que generen interés por parte del estudiante, y su labor sea exclusivamente expositiva y magistral puede provocar un gran daño emocional en el educando, principalmente en la etapa inicial cuando se encuentra atravesando el pase del nivel medio al superior, ya que, como expresa Freire (1997) “aún sin pegarle físicamente, el profesor puede golpear al educando, provocarle disgustos y perjudicarlo en el proceso de su aprendizaje” (pág. 117).

Al abordar las clases, el docente debe considerar que “la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad” (Freire, 1997, pág. 135). La cognoscibilidad desde la perspectiva educativa se refiere al conocimiento, por lo que, un educador afectuoso habilitará un mejor clima que conducirá al conocimiento del objeto por parte del estudiante.

En complemento a lo anteriormente expuesto, debemos considerar que “toda practica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico” (Freire, 1997, pág. 68); en consecuencia, se trata de un complejo complemento en donde se produce un aprendizaje mutuo, ya que el estudiante aprende de quien le enseña, y quien enseña aprende estrategias durante la experiencia de enseñar. El reconocimiento de su rol como aprendiz durante su actividad docente, lo ubica en un lugar de humildad creando un círculo virtuoso que generará mayor sabiduría para ambos.

Estrategias de enseñanza que potencien el desarrollo autónomo:

Es importante seleccionar una adecuada estrategia de enseñanza, que impulse la competencia autónoma como finalidad. Para ello, en primera instancia es relevante “generar puertas de entrada diferentes para que se inicie el proceso de conocimiento” (Litwin, 2012, pág. 11). Esas múltiples puertas de entrada pueden ser funcionales, estéticas, etc., pero será recomendable sean innovadoras, no solo para generar mayor estímulo por parte de los estudiantes, sino considerando que “innovar no es sólo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores” (Zabalza, 2004, pág. 113); el proceso de enseñanza debe teñirse de incentivos para generar un aprendizaje que perdure en el tiempo.

La variedad en las actividades, y la originalidad de las propuestas colabora para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos a fin que el alumno se involucre de manera responsable (Litwin, 2008, pág. 93). Considerando, a su vez, lo expresado por Sancho (2012), puede resultar productivo transmitir a los estudiantes la concepción “que los cursos no se tratan de seis o siete materias, sino que son un problema que se va recorriendo, donde para resolverlo y construir el conocimiento se utilizan todas las tecnologías disponibles”. Esta concepción del plan de estudios, representa un desafío para

el estudiante y no un camino disgregado de diferentes espacios curriculares sin puntos en común.

Si a problemas nos referimos, Freire (1997) expresa una analogía muy enriquecedora, donde manifiesta que: “el conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos eliminarlos, pero podemos disminuir los daños que nos causan. Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella” (pág. 75).

Por lo tanto, el rol docente no se basa en ayudar al estudiante solo a “adaptarse al cambio”, sino que implica ser una guía frente a ello, evitando las secuelas que el impacto pueda generar, abriendo la puerta hacia nuevos saberes que incluyen una concepción diferente del docente, de la educación, y de él mismo en su rol como aprendiz.

Para enfrentar el proceso descrito y provocar un profundo cambio de perspectiva, se verá implicado el concepto de la libertad, lo cual amerita un cambio en las estrategias abordadas por el docente. Una propuesta, para que contemple la perspectiva de la libertad puede diseñarse considerando lo que Anijovich (2020) describe como un menú de opciones con propósitos pedagógicos, que habilita al estudiante la posibilidad de elegir. Por consiguiente, Anijovich (2009) insiste en que incluir un proceso de elección, contempla diversidades que pueden generar mayor interés por parte del estudiante, intercalando dentro del menú otras opciones que no sean negociables y requieran ser resultas.

Una de las implicancias para potenciar la autonomía son las retroalimentaciones formativas focalizadas, de modo que el estudiante pueda identificar con “pistas” los puntos sujetos a mejora de sus producciones o evaluaciones. En complemento, puede implementarse como estrategia indagar ¿qué entendió que debe hacer? frente a determinadas actividades. Una especie de feedback, donde antes de abordar una tarea importante, puedan ambas partes (profesor-alumno) detectar si la consigna fue bien descifrada, hasta que ese mecanismo ya no sea necesario. De esta manera, aunque parezca redundante, permite a ambas partes identificar si el mensaje fue bien recibido, y bien interpretado, para luego abordar con certeza la resolución de la actividad.

Coherencia en la elección de instrumentos evaluativos (que colaboren a impulsar y fomentar el desarrollo de la autonomía en los estudiantes):

El marco de la autonomía del estudiante, demandará una transparente comunicación de los criterios evaluativos, estableciendo “condiciones pedagógicas para que los alumnos exploren modos propios de resolución de una situación y luego promueve la reflexión y el análisis compartido de los procesos llevados a cabo para resolverla” (Capelletti, 2014, pág. 61).

Es decir, que “como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño” (Freire, 1997, pág. 67). Esa claridad puede comunicarse por medio de “rúbricas”, sobre las que Anijovich (2020) afirma la necesidad de enseñar su utilización, aparte de su presentación, puesto que su uso no es una práctica habitual. La exposición e interpretación sobre el uso de las mismas transforman en públicos los criterios evaluativos.

A su vez, resulta completamente injusto que el proceso evaluativo, no guarde coherencia respecto al contenido y nivel de dificultad adoptado durante las clases, situación muy presente en el proceso de formación superior de muchos profesionales egresados. En igual medida, también resulta arbitrario para el alumno el diseño de valoraciones cuyas resoluciones o respuestas puedan obtenerse de diferentes portales, Sancho Gil (2012) manifiesta al respecto que, “cualquier examen que puede contestar Google, es un examen que merece ser copiado, porque es un insulto a la inteligencia del estudiante. Las preguntas de un examen tienen que ser preguntas de elaboración, conexión, de transferencia de ese conocimiento”, de esa manera, el estudiante desarrolla distintas capacidades, tales como: razonamiento crítico, confianza y convicción en la expresión de ideas propias fundamentadas, etc.

Antes de la selección de un instrumento evaluativo, se deberá analizar el modo de manifestación con el que se desea sea abordado, estableciendo previamente las capacidades que pretenderá potenciar. Es decir, si deseo que mis estudiantes desarrollen su habilidad de exteriorizar ideas y defender sus opiniones, quizás el modo más adecuado sea por medio del debate oral, o una evaluación oral. La manifestación del instrumento, y su función dependerá de los aspectos que se pretenderán evaluar.

Tal como fue expresado en las estrategias que impulsan la autonomía, es trascendente la variedad de propuestas recurriendo a una valoración continua, por lo tanto, evitar únicas instancias de evaluación sumativa será clave para eludir el sentimiento de frustración en los estudiantes. “La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas, es necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada” (Freire, 1997, pág. 111).

Las retroalimentaciones efectuadas sobre las evaluaciones, “además de certificar o acreditar aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes” (Anijovich, 2018). Sobre las retroalimentaciones, resulta interesante destacar que no necesariamente deberán ser heterónomas, sino co-evaluadas entre pares, situación que potenciará significativamente la interpretación de sus producciones, permitiendo finalmente desarrollar una autoevaluación que guardará sintonía con la autonomía que se busca impulsar.

Por último, en todo abordaje de enseñanza las valoraciones no serán unilaterales, el docente merece ser evaluado no solo por los directivos o colegas, sino por el mismo sujeto de aprendizaje, puesto que “no puedo, evidentemente, pasarme los días preguntándole a los alumnos que piensan de mí o cómo me evalúan. Pero debo estar atento a la lectura que hacen de mi actividad con ellos (Freire, 1997, pág. 94).

Conclusión:

Basándome en el análisis abordado, puede evidenciarse la necesidad de romper el paradigma de una educación superior de tipo magistral, para comenzar a implementar estructuras de clase donde el protagonista sea el estudiante. Como docente, adoptar el rol de guía – con un bajo control pedagógico - le permitirá al educando descubrir y comprender su actividad cognitiva, para poder ejercer un control autónomo sobre ella.

Varias recomendaciones fueron analizadas a lo largo del trabajo, que admiten consumir la importancia de proponer actividades que impliquen desafíos, que ofrezcan opciones - algunas negociables y otras necesarias -. La libertad, es un aspecto fundamental frente a la posibilidad de esa elección, ya que otorga el poder al estudiante de asumir los riesgos y consecuencias de sus propios actos, para aprender de ellos. Dentro de esta estructura, el error deberá formar parte del aprendizaje, ya que muchas veces, la frustración será el desenlace de su labor, sobre la que deberá trabajar su capacidad autocrítica identificando los desvíos que la provocaron, para no repetirlos.

La multiplicidad de propuestas habilitará curiosidad por parte de los estudiantes, generando un acceso diferente hacia el conocimiento. Para que las actividades sean un medio de aprendizaje autónomo, será necesario que el estudiante sea consciente de los criterios evaluativos que serán valorados en su labor. En conjunto a la transparencia de esos criterios, pueden implementarse estrategias que permitan identificar si las propuestas fueron comprendidas antes de ser abordadas. A veces, aunque pueda resultar redundante, un estudiante puede experimentar desvíos en la comprensión de su tarea, y será el docente el encargado de detectarlo, para brindar herramientas que le permitan encausar nuevamente su labor.

Una vez abordadas las propuestas, cobrarán protagonismo las retroalimentaciones, las devoluciones que se efectúan sobre el trabajo abordado por los estudiantes. Las mismas deberán ser específicas y focalizadas para permitir al educando identificar con facilidad los aspectos sujetos a mejora. La retroalimentación que denominamos formativa, es aquella que genera un cambio en la conducta del estudiante, la que alcanza un impacto emocional productivo que incentiva al estudiante a modificar su rol. Activa la capacidad de autorregulación que finalmente le permitirá identificar los cambios que son necesarios llevar a cabo.

Ese cambio que se propone en la dinámica de las clases, precisa efectuar una transformación consecuente en el método evaluativo, evitando estrictas instancias de

valoración sumativa, migrando a una apreciación continua del aprendizaje. Una observación integral del estudiante y no estrictamente de los conocimientos adquiridos; contemplar las habilidades incorporadas, y los cambios que las retroalimentaciones de instancias anteriores provocaron en estas nuevas apreciaciones.

Complementariamente, debemos tener presente que, para alcanzar ese objetivo, el éxito de las estrategias que se decidan implementar, será proporcional al interés y motivación que las mismas generen en los educandos. Por consiguiente, esto abre el tablero hacia otra dimensión que involucra la voluntad del estudiante, y su apertura al cambio del rol que se le propone.

Como docente, se reconoce la imposibilidad de manejar la voluntad del estudiante, y si bien se trata de una premisa que como educadores tenemos clara, esa misma preocupación me orilló a cuestionar que aun efectuando diversas propuestas y estrategias, eligiendo selectivamente instrumentos que impulsen la autorregulación, muchas veces el estudiante no decide entrar al conocimiento. En este nuevo escenario, podríamos afirmar que se produce una colisión entre la libertad que el estudiante necesita y merece, con la limitación que las propuestas planteadas por el docente puedan generar. La participación y el involucramiento por parte del educando en su proceso de aprendizaje, no puede ni debe ser manejado por el educador – sino, guiado -, y mucho menos desde la perspectiva de la autonomía donde se busca que el estudiante regule el dominio de sus capacidades, habilidades y emociones.

En este nuevo paradigma ¿Cómo podríamos mejorar la práctica docente con la finalidad de lograr mayor participación de aquellos estudiantes que cierran sus puertas? aún con las estrategias planteadas en el presente análisis.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. N° 3. Buenos Aires, Argentina: FaHCE. Obtenido de http://virtual.economicas.uba.ar/posgrado/pluginfile.php/8858/mod_resource/content/1/Anijovich%20Nuevas%20miradas%20sobre%20la%20evaluaci%C3%B3n.pdf
- Anijovich, R. (2014). La autonomía como meta educativa en Cappelletti Graciela (Ed.), *Gestionar una escuela con aula heterogéneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Colegio - Colegio de la Ciudad. (Julio de 2020). CHARLA ABIERTA | Transparentar la evaluación: el valor de las rúbricas [video]. Argentina.
- engaruscitti. (2012). Juana Sancho Gil Respuestas para pensar [video]. España. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=B_Bggh07BQQ&t=410s
- Finkelstein, C. (2007). La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la ininterrogación didáctica. Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno editores.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional* (B ed.). Argentina: No Ficción.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós Voces de la Educación.
- Litwin, E. (2012). Practicas y teorías en el aula universitaria. *PRAXIS Educativa*, 10-16.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- Maria Domingo-Coscollola. (5 de diciembre de 2009). DIM entrevista Juana Mª Sancho Gil (UB): Escuela 2.0 [video]. Youtube, España. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=VS0-IMwhlCQ&t=224s>
- Pérez Romero, C. (2007). ¿Educar las emociones?: Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 105-119.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.
- Universidad Blas Pascal. (31 de octubre de 2018). Otra Mirada a la evaluación de los aprendizajes - Mgter. Rebeca Anijovich [video]. Youtube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=Z8BohjTkNDo&t=2986s>
- Vincent, T. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. 71. ANUIES.
- Zabalza, M. A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 113-136.