

LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA COMPLEJIDAD

María Isabel Narváez Mora
Universitat de Girona
maribel.narvaez@udg.edu

Resumen

En la asignatura Derecho y Sociedad se ha utilizado como elemento metodológico básico la presentación de expertos en línea. Ese recurso ha servido de andamiaje (scaffolding) de aprendizaje indirecto. El estudiante ha dispuesto de la totalidad del contenido teórico evaluable en línea (no intranet). Los consejos e instrucciones (prompt) para la adopción de estrategias también se han obtenido del uso del mismo recurso. Las audiciones se realizaron en inglés con subtítulos y transcripción. El acceso a material de alta calidad académica sin el coste de la elaboración propia ha permitido satisfacer las necesidades específicas del curso. La dinámica docente ejemplifica los propios procesos complejos que el curso estudia.

Texto de la comunicación

OBJETIVOS DE LA COMUNICACIÓN

- 1. Compartir la elaboración de un diseño que conjuga el uso de instrumentos en línea gratuitos con la calidad de los debates para contenidos específicos, y el análisis de su impacto en la formación de estudiantes que autogestionan el aprendizaje.
- 2. Compartir un modelo de recurso que puede adaptarse para otras materias de Ciencias Sociales que trabajen el concepto de complejidad.
- 3. Abrir el debate sobre los límites y riesgos de la innovación docente.

DESARROLLO

El primero de los propósitos de esta comunicación es presentar el diseño y funcionamiento de una asignatura, así como la forma en que el recurso de las presentaciones de expertos en línea ha promovido la autogestión del aprendizaje (en adelante SRL) de los estudiantes. Vale decir que quienes han seguido el curso han tenido puntos de partida muy dispares por lo que hace a su SRL. Por tal razón las concretas técnicas puestas a disposición en el aula y en las sesiones de tutorías han tenido resultados desiguales.

Los datos técnicos de programación de la asignatura son los siguientes:

- Asignatura: Derecho y Sociedad (5 créditos)
- Grado: Ciencias Políticas y de la Administración
- Año académico: 2010-2011
- Segundo curso. Segundo semestre.
- Número de estudiantes matriculados: 25
- Número de estudiantes con asistencia regular: 21-23

Las actividades evaluables del curso han sido las siguientes:

- Recensión crítica: 20% de la nota final
- Presentación oral: 20% de la nota final
- 2 pruebas de contenidos de elección múltiple: 25% de la nota final cada una de ellas.
- Participación tutoría: 10% de la nota final.

El programa contiene 10 unidades, y a su vez, 10 expertos cuya investigaciones publicadas son centrales para cada una de las unidades son los autores de las presentaciones que se han trabajado. Los contenidos temáticos que integran la materia Derecho y Sociedad han venido siendo –como se desprende de la propia historia de la asignatura- los que cada contexto socio político han demandado, ya que siempre se ha tratado de estudios de casos. Los desarrollos institucionales de estos estudios se constituyeron originalmente como crítica política a la propia enseñanza del derecho. En esta ocasión la disponibilidad de material de la Web ha posibilitado un diseño libre, pero la selección temática se ha realizado con un criterio de corte clásico.

Si dejamos de lado el 20% de la calificación final cuya obtención ha dependido de la elaboración de una breve crítica sobre el texto de una distopía literaria [Bernard Beckett (2009) *Génesis*, Barcelona, Salamandra], puede decirse que la totalidad de la práctica docente ha girado en torno a los materiales y formatos que la plataforma de TED, mantiene en línea con libre acceso. Se trata del foro *Technology, Entertainment, Design: Ideas Worth Spreading*, propiedad de *The Sapling Foundation*, el anfitrión de cuyas charlas es Chris Anderson. Es posible rastrear en la información que ofrece la página los datos de propósito, historia, y mercado de la propia Web [<http://www.ted.com/>]. En principio las cuestiones ideológicas que transitan el proyecto pueden ser más o menos atinadas para los propósitos de la asignatura si se contemplan en su conjunto las presentaciones, charlas y foros. No obstante, una vez se hace la selección de los autores y presentaciones con la que configurar un curso como el de Derecho y Sociedad en Ciencias Políticas y de la Administración, puede minimizarse el impacto del sesgo ideológico, supuesto tal. Téngase en cuenta que en la materia en cuestión no se rehúsa en transfondo político de ninguna cuestión de modo que esto se convierte también en material de análisis. Precisamente uno de las características del curso es la explicitación de posturas axiológicas de todo tipo para la crítica y propuesta normativa con la que se organizan las sociedades complejas.

El uso para la docencia de los vídeos e informaciones que la página propone está especialmente reconocido y autorizado bajo la condición de mencionar la fuente y no realizar modificaciones de ningún tipo sobre el material audiovisual. Un dato de especial interés es la elaboración de subtítulos abierta a los usuarios de la página, mediante incorporación a la comunidad TED. Puesto a disposición de los interesados en la Web se encuentra el recurso para la elaboración de dichos subtítulos que pasan a incorporar la lista de transcripciones interactivas de la presentación o charla en cuestión.

La metodología docente de la asignatura tiene como elemento central las presentaciones arriba descritas, como elemento de apoyo el texto de selección individual (referenciado en clase para cada tema de trabajo propuesto por el estudiante), y como elemento técnico el instrumento gratuito, también en línea [gapminder, prezi, zotero]. Contrariamente a lo que ocurre cuando el vídeo o la

imagen tienen valor instrumental para la comprensión o desarrollo de programas teóricos en este proyecto se invierte la relevancia de los elementos. Ello es posible porque son los expertos en los temas de interés quienes realizan sus presentaciones en explicaciones a su vez asistidas visualmente, en un formato de entre los 20 y 25 minutos. La imagen se convierte así en una clase dentro de la clase. La dinámica de las sesiones teóricas, de 2 horas de duración, se inicia con una presentación del tema y una aclaración de las dudas sobre la lectura de la transcripción de la charla ya disponible desde el inicio del curso. Después del visionado del material evaluable se trabajan los tres aspectos que comparten todas las sesiones y que forman la instrucción básica (prompt) de autogestión: ¿Qué hace el ponente? ¿Qué dice el ponente? ¿Qué tipo de propuesta normativa – informal, local, estatal, internacional- solucionaría mejor el problema tratado? De este modo, la estructura de trabajo queda fijada por la selección de información (aspecto teórico resultado de la investigación del experto), por el análisis de la actividad que el ponente lleva a cabo (promoción, crítica, defensa, puesta en cuestionamiento, compartir descubrimientos...) y por la argumentación sobre la modalidad normativa que mejor daría respuesta a la problemática de que se trate.

La hora práctica utiliza el segundo de los vídeos propuestos para cada unidad para la preparación de la presentación que los propios estudiantes hacen en la prueba oral del curso. En la clase práctica el formato de la presentación es de duración reducida (4-10 minutos), lo que ofrece modelos de ejecución para la correspondiente prueba oral. La estructura de análisis es idéntica a la implementada en la clase teórica.

En la dinámica de las clases, con una permanente propuesta de andamiaje, se ha insistido en la clásica tripartición auto-observación, autoevaluación y reacción. Como mencioné al inicio la constatación de los puntos de partidas y procesos de cada estudiante en tanto que auto-gestores de aprendizaje ha sido muy desigual. En la fase cognitiva la formación de origen ha mostrado en muchos casos una comprensión superficial y sesgada de conceptos básicos propios del ámbito temático. Pero ha sido el aspecto motivacional el más dificultoso, en especial ante la preparación autogestionada de la exposición oral del curso. Las respuestas se han dividido, *grosso modo*, en tres tipos de disposiciones. Una vez puesto de manifiesto lo que he dado en denominar la actitud “esque” [es que no lo he hecho nunca, es que no me atrevo, es que no lo sé hacer, es que no se por dónde empezar,...] un grupo ha reconocido la inadvertida actitud y ha hecho un trabajo de búsqueda, preparación y consulta en tutoría bastante activo, con altibajos, pero la suficiente constancia como para realizar presentaciones exitosas. Un segundo grupo, ha mantenido una dinámica de “bajo coste” con trabajo simplistas y una preocupación única por “cubrir el expediente”. Por último, en algún caso, se ha declinado la intervención en la prueba oral, renunciando a la obtención del 20% de la nota final.

La presentación oral se ha realizado en la Sala de Grados de la Facultad de Derecho. El entorno se ha propuesto como propio de un foro de exposición ante público con todos los elementos escénicos, de entarimado, micrófono pantalla para exhibición de los materiales de apoyo de las presentaciones. La duración, controlada, de 5-6 minutos por estudiante ha sido desatendida en dos ocasiones – una por exceso (9 minutos) y otra por defecto (2,40 minutos) por estudiantes del segundo grupo actitudinal referido-. En este momento del curso entraremos en el tratamiento metacognitivo de los reajustes.

Los objetivos que han conseguido con la implantación de este diseño para el autoaprendizaje del estudiante son tres. En primer lugar, la disponibilidad

permanente del 50% del contenido (teórico y práctico) evaluable en línea con acceso libre (no intranet) ha servido de andamiaje indirecto, aquel que se considera adecuado en la creación de un entorno. En segundo lugar, la metodología contribuye a la comprensión del contenido porque es un ejemplo de los procesos complejos que el curso estudia. A partir de cuestiones, en principio desvinculadas e interdisciplinares, se pueden rastrear por ejemplo la aparición de propiedades sociales emergentes o dinámicas grupales con efectos perversos. Dado el carácter interdisciplinar de las presentaciones la constatación de continuas relaciones entre ellas ha sido uno de las expresiones más frecuentes de comprensión entre los estudiantes. En tercer lugar, y como subproducto del diseño, el haber realizado todas las audiciones en inglés, ha colaborado en la exigencia de superación de nivel de tercera lengua para la obtención del grado. Para la obtención del 10% de la nota obtenido por tutorización, se ha recomendado como actividad de participación la elaboración de subtítulos en catalán para los videos utilizados, o para cualesquiera otros de interés. Esta actividad no ha sido desarrollada en el momento del curso en que se elabora esta comunicación (previsión 25 de mayo). El desnivel en el conocimiento de la lengua inglesa entre estudiantes no ha revertido en perjuicios ni para los más aventajados ni para los que tienen menos habilidad en el uso de la tercera lengua.

Por lo que hace al segundo de los objetivos de esta presentación, considero que vale la pena compartir la posibilidad de elaborar actividades de distinta naturaleza utilizando los videos de acceso libre en TED. Las materias que como Derecho y Sociedad necesitan del análisis de fenómenos sociales complejos en lo que se conoce como la sociedad de la información o del conocimiento, pueden recurrir a las charlas disponibles en la Web que aquí se considera. El listado de materiales y unidades trabajadas han sido los siguientes:

UNIDAD TEMÁTICA	PRESENTACIÓN	PONENTE
Cambio Social	Sobre los motivos del colapso de las sociedades (duración 18.18)	Jared Diamond
Estructura Social Emergente	Cava y disfruta de las hormigas (duración 20.29)	Deborah Gordon
Género e igualdad	¿Por qué hay tan pocas dirigentes mujeres) (duración 14.58)	Sheryl Sandberg
Violencia Social	Cómo la gente corriente se convierte en monstruos... o héroes (duración 23.14)	Philip Zimbardo
Democracia y argumentación	El arte perdido del debate democrático (duración 19.42)	Michael Sandel
Democracia e Internet	Cómo los medios sociales de comunicación hacen historia (duración 15.48)	Clay Shirky
Pobreza y sociedad global	Mosquitos, malaria y educación (duración 20.20)	Bill Gates
Cambio climático	Una nueva concepción de la crisis climática (duración 27.51)	Al Gore
Elección racional y mercado	La paradoja de la elección (duración 19.40)	Barry Schwartz
Percepciones sesgadas	¿Por qué somos felices? (duración 21.20)	Dan Gilbert

Cada uno de los ponentes, seleccionados ha contado con un antagonista en la exposición de la clase práctica. Ello ha permitido ver la base argumentativa y también pragmática de las ideas defendidas por cada experto. En los análisis en el aula, el estudiante ha discriminado sin instrucciones previas las propuestas menos sólidas utilizando criterios diversos, como son la poca adecuación a un contexto específico como el nuestro, el hecho de no compartir intereses ideológicos, o incluso la parcialidad de los elementos analizados por el ponente. Una vez hecha la instrucción, siempre bajo el modelo de alternativa abierta y no concluyente, ha habido modificaciones en las consideraciones iniciales, pero no han sido globales o radicales.

Los videos TED en menos de x minutos (se accede a través del buscados de la página a videos por duración de las presentaciones que han sido editadas por los propietarios de la Web), han permitido también visionar lo que salvando las distancias se podían considerar muestras para las propias presentaciones orales. La instrucción para el SRL ha insistido en la idea de “pasión” por las explicaciones que se ofrecen para que la selección de los temas y los enfoques en el trabajo personalizado estuviese guiada por el auténtico interés personal. El grupo de estudiantes con motivación inicial –a pesar de la desconfianza momentánea- adoptaron la idea de explicar aquellas cuestiones sobre las que de hecho tenían un interés real.

Debido a la flexibilidad de uso que este recurso proporciona, he podido utilizarlo en otro curso (Grado de Criminología) para la materia Derecho y Sociedad con perfil criminológico. Por ejemplo, uno de los supuestos en ese caso fue el análisis del conocido trabajo de Misha Glenny, *McMafia*, pero la misma viabilidad se confirmaría en otra áreas temáticas. La extensión del curso ofrecido en grado de Criminología y su calendario de desarrollo me llevaron a exponer la en esta comunicación la experiencia en el grado de Ciencias Políticas y de la Administración, donde el número de estudiantes es menor (25 frente a 45) así como el de créditos (5 frente a 6). Téngase en cuenta, además, que una gran parte de los materiales disponibles hacen referencia a cuestiones tecnológicas de primera línea lo que permite incluir el impacto de las nuevas tecnologías en diversas esferas de la vida social, lo que incluye desde la transformación de las prácticas democráticas hasta la consolidación de la ciberdelincuencia.

Por lo que hace al SRL, no me cabe duda que la generación de acciones, pensamientos y emociones que distinguen el estudio de los procesos de aprendizaje en SRL, se ha visto enormemente estimulado en este proyecto. La idea del estudiante como participante activo en su proceso de aprendizaje queda reforzada en un contexto como el diseñado, aunque hay que insistir en que el seguimiento personalizado descubre a estudiantes muy diferentes en disposiciones y auto-conocimiento. Por el momento, la relación entre el esfuerzo realizado al diseñar una materia con estas características y los resultados a corto plazo sigue siendo muy desventajosa para el profesor. El aliciente, dicho de forma simplista, es que los estudiantes con mejor predisposición y con más altos índices de SRL obtienen resultados notablemente más satisfactorios, y aquellos otros que no se encuentran en tal situación desde el momento del inicio del curso tiene una respuesta variable, lo que no significa necesariamente que no se obtengan progresos en su SRL.

Conclusiones

La posibilidad de disponer tanto de las charlas-seminarios como de los recursos e instrumentos de presentación han permitido un diseño ágil y de calidad sin el coste temporal de la elaboración propia. Sin embargo, el resultado final se ha adaptado al curso, en tanto que contenidos y a los objetivos específicos de formación con un refuerzo permanente de la autogestión del aprendizaje. El conjunto del trabajo presencial estructura los elementos comunes pero la prueba de presentación individual ha necesitado confirmar la autogestión del aprendizaje. Por una parte la instrucción directa con un esquema fijo (¿qué dice? ¿qué hace?, ¿qué tipo de normativa mejoraría la situación analizada?) ha permitido que se analice a los ponentes y sus charlas del mismo modo que se toma conciencia del propio proceso de preparación de la exposición oral del estudiante. Por otra parte en ausencia de instrucción específica para la adquisición de la información teórica (¿qué dice?) no ha resultado en perjuicio alguno y ha sido el elemento de más fácil adquisición –y de resultados más uniformes- si atendemos a la valoración de las pruebas teóricas de elección múltiple (nota media de las pruebas 8,25). El proceso se ha centrado en aprender a discriminar contenidos interrelacionados y argumentos complejos, en varias fases. En un primer momento sin disponer de jerarquías sobre fuentes ni criterios de relevancia para su clasificación, lo que mostraba las habilidades iniciales en SRL. En un segundo momento tras la instrucción, ha habido pluralidad de reacciones e incrementos en las habilidades de SRL. También por ahora, sin haberse concluido el proceso de evaluación final del curso, parece que el aspecto metacognitivo en el ámbito de la exposición ofrece un abanico variado de reacciones.

Bibliografía

Azevedo, R. (2007). Understanding the complex nature of self-regulatory processes in learning with computer-based learning environments: an introduction. *Metacognition and Learning*, 2: 57-65.

Azevedo, R.; Cromley, J. G. y Seibert, D. (2004). Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? *Contemporary Educational Psychology*, 29, 344-370.

Boekaerts, M., y Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3), 199-210.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., y Zeidner, M. (2001). *Handbook of selfregulation*. San Diego, Academic Press.

Bromme, R.; Pieschl, S. y Stahl, E. (2010) Epistemological beliefs are standards for adaptive learning: a functional theory about epistemological beliefs and metacognition, *Metacognition Learning*, 5, 7-26

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53,109-132.

Espasa, A. y Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study, *High Education*, 59, 277-292

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53,449-455.

Hartman, H. (2002). Scaffolding & Cooperative Learning. *Human Learning and Instruction*. New York: City College of City University of New York, 23-69.

Hofer, B.K; Yu, S. L. y Pintrich, P. R. (1998). Teaching College Students Being Self-Regulated Learners, en Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self-Regulated Learning. From Teaching to Self-Reflective Practice*, Guilford Press. Capítulo IV, 57-85

Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., y Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95(3),617-628.

Narciss, S.; Proskea, A. y Koerndlea, H. (2007). Promoting self-regulated learning in web-based learning environments. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1126-1144

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winne, P. H. (1995). Inherent details in Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 30, 173-187.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. en M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Selfregulation* New York: Academic Press, 13-39.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. en B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-38.

Zimmerman, B. V. y Schunk, D. H. (2001) Reflections on Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement en B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 289-308

Cuestiones para el debate

-1.La asunción de riesgos en la innovación docente. La propuesta realizada invierte la relación frecuente entre texto e imagen a la hora de dar peso a los elementos metodológicos de un curso. Pero lo hace convirtiendo a la imagen en una clase expositiva dentro de la propia exposición del profesor. La disponibilidad de transcripciones completas de las charlas de la plataforma TED ha hecho posible que los recursos bibliográficos sean individualizados y la imagen –presentaciones académicas- el elemento común. ¿Supone esa inversión un riesgo excesivo para la consecución de los objetivos de la asignatura? Uno de los riesgos de este diseño es que constituya un elemento aislado dentro del abanico metodológico curricular. Que la dinámica docente era poco frecuente lo ha puesto de manifiesto las dificultades para de autogestión del aprendizaje que se mostraron en la elaboración de la presentación oral, mientras que, por el contrario, la asimilación de los contenidos teóricos no fue hecha consciente durante el proceso y se adquirió con facilidad. La dedicación temporal en tutorías ha sido muy intensa (superando con creces la totalidad de la disponibilidad horaria) precisamente por el carácter poco frecuente de la metodología. Por ejemplo, la posibilidad de elegir un

tema libre para el que en términos de motivación se primaba el interés personal hizo patente las dificultades para vencer frustración en el aprendizaje, si bien se evitó el aspecto de la distracción en la autogestión.

-2. Evaluación de resultados bajo qué modelo. La respuesta que se otorgue a la cuestión anterior depende de un modelo de evaluación de resultados. Sin embargo ¿Hasta qué punto la evaluación de resultados está adecuada al propio proceso dinámico de innovación? La consideración de que algunas dificultades motivacionales eran excesivas se ve desde el punto de vista del estudiante como un elemento frustrante si no hay continuidad en la práctica de autogestión. En un contexto de diseños más uniformes la apreciación subjetiva es muy distinta. Ello se pone de manifiesto en las experiencias de intercambio Erasmus. Por lo general, la adaptación del estudiante a un contexto donde las presentaciones orales intervienen de forma común en las evaluaciones se realiza en una fase de adaptación general de la experiencia por lo que no se percibe como insuperable. Lo que en un lugar es novedoso, en otro no lo es, por tanto la evaluación de los resultados queda a merced de un contexto en el que el docente no puede intervenir a voluntad, a menos que exista una mayor coordinación en el diseño metodológico de las clases y esa sigue siendo una asignatura pendiente en nuestras prácticas académicas.

-3. Distinción método contenido. Para que una evaluación de resultados pueda adecuarse a la innovación mencionada es necesario revisar la relación método-contenido ¿Qué tipo de revisión debe producirse cuando el objetivo central es la autogestión del aprendizaje? Al proceso clásico mediante el cual se adquirirían conocimientos en continua transformación en el ámbito de la educación superior se le denominaba “aprender a aprender”. Al dejarse atrás esa conceptualización intermedia entre la idea de estudiante reactivo y proactivo y sustituirse por el logro general del SRL, el método lo es para elementos que no forman parte de la evaluación tradicional. Por ejemplo, el punto de partida dispar en cuanto a la práctica metacognitiva del SRL, dará lugar a éxitos también dispares en el resultado final, por más que la calificación de una actividad cuente con un resultado uniforme. Dicho de otra forma, los métodos para enseñar algo se pueden evaluar en función de cuán óptimo se el logro de ese algo, pero los métodos para la elaboración de estrategias y tácticas personales de aprendizaje son demasiado individuales para verse reflejados en la evaluación de la adquisición de contenidos. Podría objetarse que lo que se obtienen no son contenidos sino habilidades y capacidades pero no es eso de lo que se evalúa oficialmente a pesar de la insistencia en los objetivos formativos. Ese no es un elemento explícito de las directivas de programación. La trampa consiste en creer que sí lo es al haber incluido la descripción de habilidades y competencias propias de la transferencia y acumulación de créditos en el EEES.

El tercero de los objetivos de esta comunicación ha sido abrir el debate sobre los riesgos y dificultades de la innovación docente. En general la capacitación de que disponemos para la formación de estudiantes en SRL es escasa. Los costes del trabajo individualizado son altos y los resultados del trabajo aislado escasos. Creo, no obstante, que ello no debe ser excusa para no enfrentarse a los retos que supone la enseñanza de realidades complejas, en la que el objetivo, no solo declarado, debe ser la capacitación en competencias y habilidades para la formación permanente.