

APRENDIZAJE AUTÓMO DEL ALUMNADO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a José Méndez Lois
Dpto. MIDE-USC

M^a del Mar Sanjuán Roca
Dpto. DOE-USC

mjose.mendez@usc.es

Resumen

Nuestro propósito es explorar el aprendizaje autónomo del alumnado de Educación Superior y argumentar como este método de trabajo debe ser incorporado a las nuevas metodologías didácticas del profesorado a fin de contribuir a la formación de profesionales más independientes, autónomos y generadores de conocimiento a lo largo de la vida. Además nos gustaría abrir el debate, hasta el momento tan particularista, de la semipresencialidad en la Universidad pues cada vez es mayor el número de alumnos/as que reingresan a la Universidad una vez que están desempeñando un rol como profesionales en activo. Este regreso pretende mejorar, ampliar y/o actualizar su formación, lo cual es positivo pero implica que han de compatibilizar trabajo y estudios y esa realidad crea nuevas demandas a las Universidades que no siempre saben asumir.

Introducción

*“Aquello que se aprende más solidamente
y que se recuerda mejor, es aquello que se
aprende de alguna manera, por si mismo”
E. Kant*

Tradicionalmente el aprendizaje autónomo del alumnado en la Universidad era una actividad que complementaba el proceso formativo del estudiante fuera del horario docente. En ese momento, anterior a la revolución de la información y las comunicaciones, la cantidad de fuentes bibliográficas y documentales que aportaba el profesorado a los discentes eran limitadas, lo cual no permitía que el alumnado lograra una adquisición de conocimientos ampliada más allá de lo declarado en los textos seleccionados por sus formadores/as.

Las nuevas realidades y desafíos a los que se enfrenta la universidad en la actualidad, inserta en la denominada sociedad del conocimiento y, en nuestro caso, además en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), obliga a centrar la atención, no tanto en la selección de la información a aportar, tengamos en cuenta que ésta fluye de modo vertiginoso, como en la formación del profesional (métodos, estrategias de aprendizaje, tutorización) para lograr un aprendizaje más autónomo, muchas veces semipresencial y que les prepare para seleccionar, cuestionar y generar conocimiento a lo largo de toda la vida. Así pues, los estudiantes/as y el profesorado deben contar con nuevos medios para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que podemos considerar que estamos viviendo una transformación de los paradigmas clásicos de la formación.

La adaptación al EEES implica adaptación de los docentes y del alumnado a nuevas exigencias que comportan nuevas demandas para la docencia universitaria que podríamos sintetizar, siguiendo a Caballero (2007: 170) en:

- Plantear el proceso de enseñanza como un sistema que integra los procesos de aprendizaje -sistema de enseñanza - aprendizaje-, es decir, dejar de considerar nuestra función docente como una tarea unidireccional (enseñar), para entenderla como una tarea bidireccional (enseñanza-aprendizaje), que nos

lleva a reconocer el protagonismo del alumnado en este proceso, impulsando su trabajo autónomo.

- Revisar nuestro papel como docentes renunciando, tal vez, a nuestro habitual papel de “dictadores” de apuntes, para transformarnos en facilitadores del aprendizaje, incorporando nuevos sistemas de enseñanza e integrando la función tutorial.

En el orden del cómo enseñar, son variadas las iniciativas para lograr una preparación eficiente de nuestros profesionales futuros, y el trabajo autónomo resulta fundamental para lograr tales objetivos: fijar las metas o propósitos, planificar el aprendizaje, controlar dicho aprendizaje, evaluar lo que hemos aprendido y conseguir la retroalimentación.

Partimos, como afirma Aebli (2001: 151), de la opinión generalizada de que los jóvenes, profesionales en formación, deben aprender hoy no sólo los contenidos de cada disciplina concreta sino también las estrategias para lograr el aprendizaje en si mismo. Pero, ¿es necesario aprender a aprender? Debemos, sin duda, responder afirmativamente a esta cuestión pues conseguir este objetivo será fundamental para alcanzar el aprendizaje autónomo.

Y dicho aprendizaje será necesario, para el alumnado universitario, a la hora de (Aebli, 2001):

- Aprender más: Los profesores/as no pueden orientar directamente todo el aprendizaje. Es sabido que, en la medida en que el alumno/a continúe trabajando independientemente de las clases, aprende y experimenta más allá de lo que le es transmitido directamente.
- Prepararse para el trabajo: La vida laboral moderna, con su constante innovación, cambios tecnológicos y nuevos y competitivos mercados exige una adaptación permanente por parte de los/as trabajadores/as. La formación requerida para hacer frente a las nuevas exigencias laborales pueden adquirirse a través de cursos de reciclaje profesional o formación continua pero, buena parte de la misma, tendrá que ser adquirida por el propio profesional mediante lecturas o a través de la observación y la entrevista con otros/as profesionales.
- Poder responder a las obligaciones de la vida privada y ciudadana: En el día a día es necesario afrontar nuevos retos y responder a múltiples demandas (asociacionismo, familia, formación, economía doméstica, etc.) que requieren un estudio, y posterior toma de decisiones, personal y autónomo.
- Enriquecer el tiempo libre: Cada individuo tiene que gestionar la organización adecuada de sus actividades complementarias y de ocio y ello requiere, con frecuencia, poder desarrollar un aprendizaje autónomo sobre aquellas disciplinas que sean de su agrado e interés.

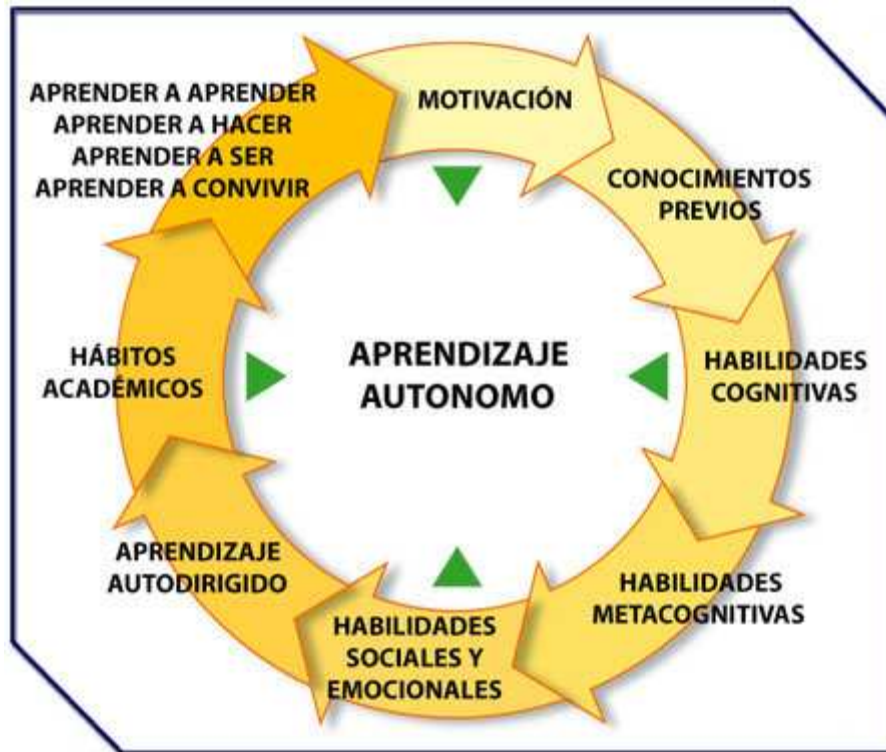
Para que el aprendizaje autónomo sea posible el alumnado debe adquirir la capacidad de (Aebli, 2001: 153):

- Establecer contacto por si mismo con cosas e ideas.
- Comprender por si mismos fenómenos y textos.
- Planear por si mismos acciones y solucionar problemas autónomamente.
- Ejercitar actividades por si mismos y poder manejar información mentalmente.
- Mantener por si mismos la motivación para la actividad y el aprendizaje.

La forma que consideramos más adecuada para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de aumentar la autonomía del alumnado, aun no se ha explorado en todas sus dimensiones y se debería partir del análisis de las potencialidades individuales para el desarrollo de habilidades de independencia cognoscitiva, de cooperación y de comunicación así como de la interiorización de determinadas actitudes y de la formación en general. Son numerosos los estudios que se ocupan de aportar consideraciones a este respecto (Zimmerman y Schunk, 1989;

Pintrich, 1995; Suárez Riveiro *et al*, 2006) y todos ellos coinciden en señalar una serie de elementos a tener en cuenta en el establecimiento del aprendizaje autónomo, tal como se recoge en la figura 1: motivación; conocimientos previos; habilidades cognitivas, metacognitivas, sociales y emocionales, aprendizaje autodirigido y hábitos de estudio, asentados en los cuatro pilares básico de la educación que ya, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX de la UNESCO, Delors (1996) había consignado en el libro *La Educación encierra un Tesoro*: aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir.

Figura 1: Elementos a considerar en el establecimiento del aprendizaje autónomo.



Fuente: Adaptado de Pulido Acuña y Sierra Moreno (2005).

Debemos tener en cuenta, así mismo, que en el momento actual nos encontramos con que conviven dos, e incluso tres, modos de entender la *relación enseñanza aprendizaje* dependiendo de en que visión teórica nos situemos:

1. El paradigma positivista centra la importancia en los contenidos a aprender. La formación del profesorado está orientada a la asimilación de esos contenidos que luego se transmiten utilizando una metodología adecuada y unos recursos didácticos tradicionales, con frecuencia el libro de texto. Al alumnado se le pide que asimile los contenidos para poder después reproducirlos.

2. El paradigma constructivista concede máxima importancia al proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Desde esta posición cada estudiante construye un significado diferente. La formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de los procesos de aprendizaje de las personas y los procesos de construcción del conocimiento, priorizándose los aspectos psicológicos relacionados con la cognición. Consecuencia de este modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje es la reducción del proceso de construcción de significados al nivel individual.

Desde un punto de vista sociológico, el problema está en que, sin la transformación del contexto sociocultural, lo que una parte del alumnado aprende es compatible con las exigencias de la sociedad de la información mientras que a otros y otras estudiantes los conduce a la exclusión social al no adaptarse al proceso de acomodación de lo que se aprende nuevo con lo que ya se sabía. La escuela, a menudo, responde a estos factores desde la compensación y la diversidad. Si bien a

nivel pedagógico esto comporta respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, reconocer diversas formas de conocimiento y tener en cuenta la diversidad cultural; a nivel social la diversidad lleva, con frecuencia, a la desigualdad. Por ejemplo, en algunos centros de zona de clase media/alta se prioriza el aprendizaje de las nuevas tecnologías y en centros de zona de clase obrera saberes profesionales no tradicionales, considerando de antemano que estos alumnos/as no pueden alcanzar los objetivos previamente marcados.

3. El paradigma comunicativo incluye y supera la concepción constructivista al precisar que el proceso de formación de los significados no sólo depende de los y las profesionales de la educación, sino también de todas las personas y contextos relacionados con los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. La formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de las personas, los grupos de aprendizaje y el conocimiento de cada materia desde un enfoque interdisciplinar. Desde esta concepción, el aprendizaje dialógico se lleva a cabo en la comunidad e incluye un plan de cooperación durante todo el proceso en el que interactúan con los/as alumnos/as.

Además los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente y no se agotan en el marco universitario. Los entornos familiar, laboral y social tienen una importancia especial para facilitar y posibilitar la formación, y se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad al trabajo diario en las instituciones educativas.

Por último nos gustaría referirnos al concepto *entorno de aprendizaje* entendido, siguiendo a Rué (2009: 130), como todo aquello que se conjuga y explicita para facilitar un determinado aprendizaje, en el sentido de darle más funcionalidad, mayor eficacia y profundidad y de posibilitar su personalización por parte del alumnado. En toda propuesta de acción, pensada para que la realice un alumno/a, se distinguen cuatro tipos de entornos de aprendizaje posibles: documental, estructurante para la acción, psicodinámico y socio-constructivo y autorregulador, de naturaleza metacognitiva (Rué, 2009: 130-131).

- El entorno documental es quizás el más evidente. Si queremos que el alumnado trabaje en una determinada propuesta deberemos facilitarle algunas orientaciones acerca de la documentación necesaria para llevarla a cabo.
- El entorno estructurante para la acción es el conjunto de normas, pautas, criterios, plazos, orientaciones, criterios de valoración, etc. que ayudan al alumnado a precisar su trabajo.
- El entorno psico-dinámico y socioconstructivo está configurado por el conjunto de relaciones e intercambios de naturaleza social que impulsa la conducta del alumnado a seguir, a persistir, a corregir y a apropiarse de la tarea asumida en primera persona.
- Por entorno regulador o autorregulador se entiende todo aquello que se le facilita al alumnado para que, en el curso de su propio aprendizaje, sepa por sí mismo por dónde va, cómo seguir, qué revisar, hasta dónde llegar, etc.

Experiencia

Nuestra apuesta formativa es adoptar como método de trabajo en la universidad el trabajo autónomo y colaborativo del alumnado y reconocerlo como un proceso de dirección didáctica y formativa, a partir del cual se incide en la formación integral de los/as profesionales que se forman en la institución, reconociendo el papel de la tutoría como un elemento esencial en el desarrollo exitoso del mismo.

Desde hace cuatro años venimos desarrollando una experiencia práctica con el alumnado de quinto curso de la licenciatura en psicopedagogía, en la materia de orientación educativa y tutoría, que pretende poner en acción la mayor parte de las

premisas que estamos defendiendo en este trabajo pues partimos, al programar la materia, de pensar en la complejidad que encierra el trabajo profesional de los jefes/as de los departamentos de orientación, de los distintos niveles educativos, en los que va a desarrollar su labor profesional el alumnado que formamos en las aulas universitarias y que, una vez terminada la carrera y aprobada la oposición, se tendrán que enfrentar, diariamente, con procesos de adquisición de aprendizaje y resolución de conflictos que deberán encarar de forma personal y autónoma. Además la evidencia observacional, contrastada en diversas recogidas de datos como la que presentaremos en los resultados de este trabajo, nos informa de la escasez de estrategias de estudio y trabajo autónomo que posee el alumnado con el que trabajamos y esperamos que, ponerlos en esta situación de trabajo colaborativo, contribuirá también a aumentar y mejorar sus estrategias, hábitos y recursos de trabajo intelectual que, en primera instancia, se circunscriben a estudiar (lecturas sucesivas y repasos) para reproducir información en exámenes memorísticos de desarrollo o pregunta corta.

La experiencia se basa en un proyecto de aprendizaje colaborativo en el aula abordado desde un enfoque comunicativo de enseñanza-aprendizaje en educación superior. En esta experiencia los/as estudiantes, de último curso, deben enfrentar la preparación de una parte del temario de la materia, con la oportuna guía de la profesora, para posteriormente compartir la información organizada con sus compañeros/as en una sesión de presentación teórica, en la que explican a la clase la documentación organizada en relación al tema propuesto, y de trabajo práctico pues deben organizar, así mismo, uno o varios ejercicios, de aplicación en el aula, para que sus compañeros/as puedan interiorizar conceptos y procedimientos que se derivan de los diversos contenidos teóricos. Finalmente, una vez presentada la información a la clase y realizadas las actividades prácticas, cada grupo de alumnos/as deberá organizar un informe de la parte de la materia que ha elaborado que, tras ser corregido y evaluado por la profesora, será colgado en el aula virtual de la materia para que todos los grupos de alumnos/as puedan disponer del mismo como parte del material de estudio de la disciplina.

Se trata, por lo tanto, de una experiencia de trabajo colaborativo en un aula de aproximadamente 60 alumnos/as, asistentes con regularidad, ya que para poder optar a esta modalidad de trabajo el compromiso es que no pueden faltar a más de dos clases presenciales a lo largo del cuatrimestre, en grupos de 4-5 personas que deben aproximarse a la temática elegida de forma autónoma, pues su trabajo reflejará una conducta orientada, fundamentalmente, a dar respuesta a las demandas específicas de conocimiento formuladas por la profesora de la materia, escogiendo el grupo por sí mismo tan sólo aquellas condiciones contextuales (tiempo, lugar, recursos, herramientas, etc) que estimen necesarias para elaborar la respuesta solicitada. En este caso, tal como afirma Rúa (2009:87), la autonomía en el aprendizaje se concede con respecto a las condiciones para realizar el trabajo pero no sobre el resultado o el producto del aprendizaje pues este está siempre supervisado y autorizado por la profesora que además lleva a cabo un trabajo de tutorización durante todo el proceso ya que consideramos que, en una situación de aprendizaje formal, no se puede prescindir del profesorado, del programa, del contexto curricular, etc.

La evaluación de los aprendizajes tiene también diversos componentes: elaboración, presentación y redacción definitiva del informe del trabajo cooperativo del tema seleccionado (20%), examen individual de preguntas cortas sobre los temas organizados por los demás compañeros/as (40%) y trabajo práctico de la materia sobre supuestos a resolver de las problemáticas del trabajo habitual de un orientador/a educativo (40%).

Resultados

El primer resultado que queremos presentar es el cambio significativo que experimenta el grado de uso de diversas metodologías de estudio empleadas por el alumnado para la adquisición y organización de la información relevante. Si al inicio de la experiencia casi todos los alumnos/as señalaban usar poco (25%) los mapas conceptuales y los diarios de trabajo o nunca (45%) los esquemas y la autoevaluación de lo aprendido tras la experiencia su uso cambia a mucho (60%) en el caso de los diarios de trabajo y la autoevaluación de lo aprendido y a bastante (45%) en los mapas conceptuales y los esquemas. También sufren pequeñas variaciones otras metodologías como la lectura de documentos que pasa de ser algo usada (60%) a ser bastante (40%) o muy usada (45%), o la formulación de preguntas principales que pasa de poco usada (55%) a bastante uso (65%).

Las estrategias de estudio que mejoran con la experiencia son: el seguimiento de las instrucciones dadas para el estudio, la realización en plazo de las actividades propuestas, la búsqueda de recursos para solucionar los problemas que se presentan en el estudio, la escucha comprensiva de las opiniones de los/as compañeros y, en menor medida, el gusto por participar en las clases, el complemento de la información con otros documentos y bibliografía y la autorregulación del aprendizaje.

Las actividades que provocan mayor estrés al alumnado ante la experiencia vivida de aprendizaje colaborativo y comunicativo son: hablar en público, la utilización de documentación en lengua extranjera, la argumentación, que no se acepten las sugerencias propias en el grupo y, sobre todo, que algún miembro del grupo no trabaje lo suficiente.

Otro resultado reseñable se refiere a la identificación de los distintos entornos de aprendizaje por parte del alumnado durante el desarrollo de la experiencia y que fueron recogidos en las sesiones de tutoría a las que los alumnos/as de los distintos grupos asisten con regularidad. En dichas tutorías se les preguntaba sobre las principales cuestiones que debatían en grupo para obtener el resultado final del informe y entre las más repetidas se recogieron las siguientes:

- Entorno documental: ¿qué fuentes bibliográficas y documentales son fundamentales? ¿Cómo clasificar la documentación en función de la teoría, enfoque, perspectiva que aborda? ¿Qué conceptos nuevos debemos incorporar al debate grupal?
- Entorno estructurante de la acción: ¿cómo organizaremos la documentación recogida? ¿cómo presentaremos la información? ¿cómo integro las actividades prácticas en la exposición? ¿cómo organizamos el trabajo?
- Entorno psicodinámico: ¿con qué frecuencia nos reunimos, dónde y para qué? ¿cuándo necesitaremos acudir a la tutoría? ¿Nos ayudarán los compañeros/as de clase si lo preguntamos en el foro virtual dado que hay otro grupo trabajando la segunda parte del mismo tema? ¿Colaborará la clase en las dinámicas propuestas?
- Entorno regulador/autorregulador: ¿cómo y cuándo revisaremos lo hecho? ¿cómo tenerlo listo el día y hora fijado? ¿cómo fijar lo prioritario? ¿estamos aprendiendo?

La experiencia creemos que dota al alumnado universitario de un comportamiento intelectual que no es puramente técnico, o sólo instrumental, sino que configura una manera distinta de ser. La reflexión, el rigor, el pensar lógicamente, el saber documentarse y argumentar siguiendo un discurso coherente, saber abstraer, interpretar, contextualizar, explorar nuevas vías de conocimiento, etc. constituyen un tipo de formación que sólo se pueden desarrollar si inciden y afectan a las estructuras más profundas y complejas del aprendizaje del individuo. Dicha formación es además

entendida como una base sólida para aprendizajes futuros y aumenta el nivel de resistencia a lo desconocido, a lo nuevo en el aprendizaje, de nuestro alumnado.

Por último también consideramos como resultado positivo de la experiencia la mejora en la autonomía del alumnado ya que: es agente del propio aprendizaje y, especialmente, de las acciones de aprender que desarrolla en el pequeño grupo y en la comunicación al grupo clase; dota a los grupos de un conjunto de normas de conducta propias y de las que todos/as se sienten responsables; crea las condiciones necesarias para resolver determinadas dificultades, assimilarlas y aprender por cuenta propia; ayuda a tomar decisiones sobre qué y cómo hacer en situaciones y momentos determinados; establece una dimensión comunicativa vinculada a las nociones de elaboración, socialización e interacción y responsabilización y, además, dota a los grupos de indicadores para saber en cada momento lo que hacen, cómo continúan y donde se paran así como de estrategias de revisión y evaluación de lo presentado.

Conclusiones

El aprendizaje autónomo es una competencia que debe ser expresamente considerada y aprendida en la Educación Superior, por cuanto incide en el conjunto de la formación personal del estudiante pero, para que dicha competencia se pueda ejercitar y desarrollarse debidamente tienen que ponerse en juego determinadas condiciones, recursos y estrategias.

Una cuestión recurrente en la enseñanza, tal como afirma Rúa (2009: 88) es el distinto grado de autonomía a la que, desde la perspectiva del profesorado, pueden aspirar los/as estudiantes. A nuestro modo de ver, el aprendizaje autónomo es algo necesario a promover como estrategia docente en la enseñanza superior siendo en sí un método y también una finalidad del aprendizaje sobretodo en las titulaciones (últimos cursos de las licenciaturas antes de Bolonia y Másters Universitarios) que tienen un claro componente profesionalizador. Será importante pues abrir una reflexión para acercar posturas sobre los significados, las prácticas y los recursos docentes para que dicho aprendizaje autónomo se transforme en una realidad tangible entre el alumnado teniendo en cuenta que el nivel de la formación no proviene de la cantidad de lo que el alumnado es capaz de recopilar, sino de la calidad de lo que procesa y del modo mismo de hacerlo.

En el contexto de la sociedad del conocimiento y desde la perspectiva de la "caducidad" de la información y de la necesidad de la formación "a lo largo de la vida", conceptos que la Declaración de Lisboa (EUA, 2000) puso en la agenda educativa, cada alumno/a egresado de la Universidad debería haber adquirido una idea clara acerca de su propio proceso de aprendizaje, así como de sus puntos fuertes y sus debilidades, y sobre todo de las estrategias para mejorarlas.

Referencias bibliográficas y documentales

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Caballero, M. A. (2007). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 167-177.
- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XX de la UNESCO. Madrid: Ediciones UNESCO/Santillana.

- European University Association (EUA) (2000). *La Declaración de Lisboa. Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común*. Disponible en http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf (Consultado 09-03-2011).
- Pintrich, P. R. (Ed.) (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Pulido Acuña, G. P y Sierra Moreno, H. K. (2005). *Manual del estudiante virtual*. Disponible en http://tarantella.laseguridad.ws/campus/file.php/1/Manualestudiante_HTML/MEVparte2.html (Consultado el 07-03-2011).
- Rúe, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Suárez Riveiro, J. M; Anaya, D. y Fernández, A. P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde el perspectiva del aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 19-32.
- Zimmerman, B. J y Schunk, D.H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Los interrogantes que se nos presentan son múltiples así, por ejemplo, deberemos cuestionarnos sobre la formación que tenemos como profesores/as para abordar las exigencias de los nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje e incluso sobre los procesos de modelaje que utilizan, para iniciar su práctica profesional, los/as docentes noveles.

También debemos revisar las metodologías que se adaptarían a estas nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad y la necesidad de probarlos en contextos diferentes, y en distintos niveles de la formación, para ver si se generalizan unos buenos resultados y de ese modo poder compartir, entre profesionales de la educación y la formación interesados, instrumentos, métodos y herramientas que contribuyan a que el alumnado desarrolle un aprendizaje más autónomo, estrategias de documentación adecuadas y una motivación por aprender que, por lo menos en algunos casos, se ha perdido en las últimas generaciones.

Otro elemento para la reflexión se centraría en el concepto de *resistencia* que sugiere Claxton (2001) para el que es imposible aprender si no se tiene resistencia, entendida como la capacidad de tolerar un grado de extrañeza. Sin la disposición a seguir comprometidos con cosas que normalmente no están dentro de nuestra esfera de comprensión y control, tendemos a retroceder prematuramente a un modo defensivo: una forma de funcionar que mantiene nuestra seguridad pero no aumenta nuestra maestría. ¿Está nuestro alumnado en disposición de tolerar ciertos grados de resistencia cuando la tarea que se les presenta es difícil o confusa? ¿La forma en que los docentes evaluamos los esfuerzos de los discentes enseñan a estos como tienen que pensar por si mismos?

Por último, también se debe considerar que otro reto de la universidad actual es acercar su trabajo a la comunidad, favoreciendo, por este medio, el acceso a ella al concebirse la atención al estudiante desde la semipresencialidad, donde nuevamente el trabajo autónomo y la figura del tutor/a se constituyen como los componentes en los que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje.