

Lydia Albarello ~ Alicia Spinello

**¿Qué competencias desarrollan los alumnos**

**universitarios para ser considerados exitosos?**







---

## ¿Qué competencias desarrollan los alumnos universitarios para ser considerados exitosos?

Lydia Albarello\* ~ Alicia Spinello\*\*

**Este trabajo refiere los primeros avances del Proyecto de Investigación denominado “El alumno avanzado en la universidad. Un análisis de las estrategias de trabajo desplegadas para alcanzar el éxito académico”. Dicho proyecto se propone, por un lado, caracterizar las particularidades que van asumiendo las estrategias de trabajo de los alumnos avanzados en el ámbito universitario y su derivación ha-**



**cia estrategias de aprendizaje específicas, así como su posible incidencia en el logro de las metas académicas previstas. Por otro, especificar el nivel de autonomía del alumno para gestionar críticamente sus aprendizajes, ponderando fortalezas y debilidades en ese proceso, derivadas fundamentalmente de la organización institucional-curricular y de la organización de la enseñanza.**

Inicialmente, consideramos las estrategias de aprendizaje como aquellos procedimientos que hacen posible controlar los propios procesos de aprendizaje. Se acercan, por tanto, a un nivel más complejo de conocimiento estratégico, ya que regulan intencionalmente aspectos cognitivos superiores. No se trata de una aplicación mecánica de técnicas externas, sino del reconocimiento de la capacidad para controlar la utilización de los procedimientos en cada caso, y que solo se alcanza a través de la enseñanza que permite al alumno la toma de conciencia de las acciones que le posibilitan la construcción del conocimiento.

El objetivo de esta presentación es compartir las discusiones de la primera etapa del proyecto –rastreo documental y bibliográfico–, que van conformando el marco teórico referencial, que sustentará nuestra tarea de indagación.

Como se sabe, en el marco de una sociedad compleja y globalizada desde el punto de vista económico, político y cultural, el conocimiento, la información y la comunicación cobran una relevancia tal, que le imponen nuevas exigencias a la educación. En este contexto de avance científico-tecnológico, el sistema educativo se ve obligado a una reorganización, donde el modelo clásico de transmisión de conocimientos sea reemplazado por uno nuevo, en el que la producción y la construcción de saberes apunten a promover capacidades y competencias acordes a esa realidad dinámica.

\* Profesora Titular exclusiva del Departamento de Psicología. Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Directora de Proyecto. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. lalbar@fch.unicen.edu.ar

\*\* Docente exclusiva del Departamento de Psicología. Investigadora del NEES. Integrante de Proyecto. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La universidad, como parte de una sociedad de aprendizaje continuo, no puede ni debe renunciar a una de sus misiones históricas como productora de conocimientos. Pero, no es menos cierto que la información que invade los espacios públicos y privados la obliga a redefinir u orientar su rumbo para seguir impulsando proyectos individuales y colectivos. En este sentido, la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires enfrenta, como la mayoría de las universidades nacionales, este desafío en torno al desarrollo de competencias y habilidades transferibles. Emprendimientos puntuales, como la renovación de planes de estudio vigentes, la implementación de carreras cortas y la capacitación profesional permanente, dan cuenta de decisiones en esa dirección. En definitiva, estos cambios imponen la necesidad de formar un nuevo sujeto de aprendizaje: autónomo, eficaz, flexible, con capacidad de autogestión, de reelaborar la información y reconstruir el conocimiento. Así, “aprender a aprender” constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer hoy la universidad. Tal como señala Elena Martín “la capacidad de aprender a aprender de los alumnos está orientada hacia un aprendizaje más potente y versátil, que no significa descontextualizarlo, ya que el contexto es un elemento esencial e inseparable de lo aprendido, sino transcontextualizarlo, es decir, aprenderlo en diferentes contextos”. (Pozo y Monereo, 2000, p. 342).

Por otra parte, esto ocasiona que nuevos contenidos como las estrategias de aprendizaje se recepcionen con dificultad, no solo porque entran en conflicto con los supuestos en los que se centra la labor docente, sino también por la resistencia institucional que genera la necesidad de realizar cambios organizacionales que hagan posible un aprendizaje cooperativo, donde el trabajo en equipo sea el eje fundamental de la transformación esperada. Esto ocurre, entre otras razones, porque los cambios en las estrategias de aprendizaje de los alumnos requieren un cambio paralelo en la labor profesional de los docentes.

La incorporación de las estrategias de aprendizaje en la currícula de los planes de estudio pue-

de ser generadora de cambio, en la medida en que se constituya un motivo de aprendizaje, no solo para los alumnos, sino también para los profesionales de la educación.

Como explica Carretero, entre otros autores, el conocimiento científico posee alto nivel de abstracción, estructuración de conceptos en forma de teoría, que llevan a un particular modo de comprensión. Desde esta perspectiva, otra idea básica que se defiende es que “...no basta con la presentación de la información a un alumno para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante una representación interna. En dicho proceso cumplen una misión fundamental las ideas previas del alumno, así como sus expectativas, habilidades, intereses y otros aspectos cognitivos”. (Carretero, 1997, p.250).

En verdad, como bien ha señalado León (2000), trabajos recientes sobre las posibles estrategias de comprensión que despliegan lectores “competentes” o “expertos”, y otros “menos competentes” o “novatos”, ante la lectura de un texto, dan cuenta de diferencias cualitativas y cuantitativas de lo procesado, que admite diversas clasificaciones y niveles de profundización teórica. En particular, en los resultados obtenidos en sus investigaciones realizadas con licenciados universitarios (considerados adultos expertos) y alumnos de bachillerato (o menos competentes) aparecen diferencias significativas a favor de los primeros, en la calidad de las respuestas y en el uso de estrategias lectoras.

Recuperando algunas preocupaciones constantes expresadas por los docentes en nuestro ámbito universitario como por ejemplo “...los alumnos saben leer, pero leen poco”; “...no comprenden lo que leen”; “...los alumnos deberían llegar al nivel superior sabiendo estudiar y escribir mejor”, creemos pertinente observar desde el inicio que, de alguna manera, aparece implícito el supuesto de que las estrategias lectoras del alumno-lector universitario son un proceso cerrado y acabado. Lejos de concebirlas como una práctica social que continúa desarrollándose en la vida adulta, y en consecuencia también en el contexto universitario –científico y textual– sigue requiriendo de la intervención docente.

Enseñar estrategias de aprendizaje supone trabajarlas en cada área, en el desarrollo de los contenidos propios de cada una de ellas, sin perder de vista que es necesario preservar un enfoque que sea común a todas para favorecer la transferencia de los aprendizajes, facilitando un proceso constructivo de estos conocimientos, los que adquirirán para el alumno el nivel de significatividad necesario para su apropiación.

Por lo dicho, cabe preguntarnos a esta altura: ¿a quién le compete ocuparse de estas cuestiones problemáticas de la lectura y la escritura en la universidad?; ¿cómo se relacionan los términos de aprendizaje y comprensión?; ¿qué tipo de textos se perciben como obstáculos en los alumnos avanzados para utilizar estrategias de comprensión?; ¿la universidad pretende formar “expertos” o personas preparadas para un mundo cambiante y polivalente?

En las organizaciones educativas –y la universidad no es una excepción–, el aprendizaje, en sentido estricto, se inscribe en el marco más abarcativo del desarrollo de una competencia social, que definirá el rol de estudiante, a partir de comportamientos inducidos, prescriptos y proscriptos. Algunos de esos comportamientos cumplen para el sujeto una función significativa, tienen el carácter de emblemas identificatorios, que muestran ante sí y ante los otros, la pertenencia a la organización. Otros, están ligados fundamentalmente a prácticas de interacción y comunicación entre los diversos actores sociales. Y, finalmente, existen otros vinculados con demandas de trabajo específicas para el cumplimiento de dicha función.

El desarrollo de estrategias y procedimientos de trabajo académico tiene, en este sentido, un papel decisivo y articulador entre lo social, organizacional y lo cognitivo. No son objeto de una enseñanza específica; son construidos durante el proceso de inserción y perfeccionados, o modificados, durante el transcurso de la vida del sujeto en la organización. Pero, de su conocimiento y dominio depende en gran medida el éxito en el aprendizaje “oficial”, explicitado en objetivos y dominios curriculares, y evaluados a través de dispositivos especialmente diseñados.

El conocimiento de los objetivos que se pretende alcanzar y la modalidad de evaluación diseñada por el docente facilita el logro de un pensamiento estratégico, que supone no solo conocer las estrategias, sino utilizarlas de manera intencional.

Desentrañar las particularidades de esta construcción podría aportar datos interesantes para el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias. Resulta pertinente destacar que la preocupación presentada por Monereo, Carretero y otros (2000), es parte de las inquietudes que nuestro equipo de investigación manifiesta: “Los estudios universitarios constituyen el último peldaño del proceso de formación inicial, de modo que el largo camino recorrido por los estudiantes hasta ese momento y los obstáculos que han tenido que superar para llegar a este nivel, tendrían que conferirles –supuestamente–, la condición de aprendices expertos y eficaces, de aprendices estratégicos con un bagaje de conocimiento importante, que les permitiera resolver adecuadamente las situaciones de aprendizaje que deben afrontar”. Sin embargo, aceptar esta premisa de forma taxativa resultaría precipitado, atendiendo a que su formación anterior presenta un conjunto de incógnitas: a los estudiantes, ¿les han enseñado procedimientos de aprendizaje en algún momento de su escolarización?

El desafío de la investigación es identificar las fortalezas y debilidades que presenta la Facultad de Ciencias Humanas de nuestra universidad, con relación al despliegue de estrategias de aprendizaje que el alumno avanzado –aquel que ha superado el proceso de inserción a la “vida universitaria”, es decir que se ubica a partir del tercer año de cursada, debe poner en práctica para sortear con éxito su carrera académica. Creemos que esta identificación puede contribuir a generar instancias de reflexión intrainstitucional, orientadas al mejoramiento o reconsideración de las prácticas de enseñanza universitaria.

Pensamos, entonces, que las preguntas pendientes de respuestas en este campo –y en concreto en este trabajo– no son pocas. Quizás una re-

flexión teórica, a mediano y largo plazo, pueda ayudarnos a avanzar en un posicionamiento viable con respecto a las estrategias de trabajo de los alumnos avanzados, y su vinculación con las prácticas de enseñanza universitaria.

El proyecto de investigación se encuentra actualmente en la fase indagatoria del reconocimiento de las estrategias personales de aprendizaje, por parte de los alumnos de los últimos años de las carreras de la facultad, que han alcanzado con éxito esta etapa de su formación universitaria. Se ha seleccionado una muestra representativa de los alumnos que reúnen las condiciones señaladas. Éstos deberán responder a una encuesta, que se encuentra en prueba piloto de evaluación, para ser aplicada una vez finalizada esta etapa. Se espera que a través de ella, los estudiantes puedan dar cuenta de sus estilos de estudio, de la utilización de técnicas específicas,

del uso de la bibliografía, de la toma de apuntes, de la distribución del tiempo destinado al estudio en general y frente a las diferentes evaluaciones, entre otras cosas.

La encuesta se complementará con la realización de entrevistas, con el propósito de extraer información sobre la representación que los estudiantes tienen de sus estrategias personales en el estudio.

Entendemos que el análisis y la interpretación de los datos obtenidos permitirá la interacción de los diferentes elementos que conforman el escenario seleccionado, y que consideramos son aspectos claves para intentar explicar la variabilidad de estrategias puestas en práctica por el alumno avanzado para alcanzar la autonomía de aprendizaje esperada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R.; Mele, M.; Narodowski, M. y Pini, M. (1992) Trabajo escolar y aprendizaje pedagógico, DIE-MCBA.
- Baquero, R. (1993) Aprendizaje Pedagógico. Módulo de Trabajo, PTFD-MED.
- Baquero, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aique, Buenos Aires.
- Bicecci, M. (1993) "Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico". En Revista Perfiles Educativos N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.
- Braslavsky, C. y Filmus, D. (1986) "Algunos límites a la democratización del sistema educativo". En Revista Plural No 3.
- Carretero, M. (1997) Introducción a la psicología cognitiva. Buenos Aires: Aique.
- Engestrom, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". Learning and Instruction, Vol. I: 243-259.
- Felman, D. (1999) Ayudar a enseñar. Aique, Buenos Aires.
- Giugni Chalbaud, D. (1989) "Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos. Relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes de educación superior". En Boletín Informativo. Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas, CERPE, Caracas.
- Gomez Villanueva, J. (1990) "El rezago escolar en la educación superior: un breve examen". En Perfiles Educativos N° 49-50, julio-dic., UNAM-SSA.
- Habermas, J. (1987) "La idea de la Universidad. Procesos de aprendizaje". En Sociológica, Vol. 2, N° 5, Revista del Dpto. de Sociología, Univ. Autónoma Metropolitana.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Paidós, Educador, Buenos Aires.

- Llomovate, S. (1986) *Adolescentes trabajadores: su vida, escuela y trabajo*. FLACSO, Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2000) *Comp. El rol del asesor en la Universidad*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- MED-SPU (1993) *Política presupuestaria para el sector universitario*. Ministerio de Educación-Secretaría de Políticas Universitarias.
- Mignone, E. (1993) *Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.
- Moll, L. (ed) (1990) *Vigotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Moran Oviedo, P. y Marín Chavez, E. (1990) "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento". En *Perfiles Educativos* N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Morata, Madrid.
- Petersen, M. (1991) "Organizing academic administration for teaching and learning". En *NUPEAU Temas de administração universitaria*, Florianópolis, UFSC.
- Pozo, J. I. (2001) *Aprendices y maestros. Psicología y Educación*. Alianza Editorial. Madrid.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2000) *Aprendizaje estratégico*. Aula XXI Santillana. Madrid.
- Rueda Beltrán, M. (1989) "La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario". En *Perfiles Educativos* N° 45-46, julio-dic., UNAM-SSA.
- Sigal, V. (1993) "El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿Una falacia?". En *Desarrollo Económico*, Vol. 33, N° 130, julio-setiembre.
- Wertsch, J. (ed) (1989) *Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives*, Cambridge University Press.