

## EL APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA

Una propuesta de innovación para  
intentar superar las dificultades

### RESUMEN

Entre las deficiencias más importantes existentes en el aprendizaje de los estudiantes universitarios son: poseer un conocimiento frágil y un pensamiento pobre. Frente a esta situación problemática, es necesario promover un aprendizaje que satisfaga las características de un conocimiento generador, de un conocimiento transformacional; de un conocimiento que no se acumula, sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas. Es necesario favorecer un aprendizaje reflexivo, donde se dé lugar primordial al pensamiento, a la comprensión, y no a la memoria. En este artículo se analizan algunas dimensiones vinculadas a la práctica docente, que pueden contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes:

- 1) Diálogo reflexivo. Para que éste se produzca el profesor debe relacionarse con los estudiantes convirtiéndose en facilitador del aprendizaje. El centro de atención debe ser el aprendizaje de los alumnos y el modo en que lleguen a comprender, apropiarse, modificar y trascender los significados presentes en el material de estudio. El diálogo reflexivo hace referencia a una relación emergente que pueda promover las condiciones de un aprendizaje

ARTÍCULO

Autora:

**Mgter. María Aiello\***

aiellomaria@hotmail.com

Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas  
San Luis (Argentina)

\* Magíster y Especialista en Didáctica. Licenciada y Profesora en Pedagogía. Profesora titular del Área de Metodología de la Investigación del Departamento de Educación. Docente de la Maestría en Educación Superior. Autora de artículos publicados en Revistas nacionales e internacionales. Directora de Tesis de Licenciatura y Maestría. Codirectora e integrante de Proyectos de Investigación sobre temáticas educativas.

transformacional; 2) Motivación intrínseca y extrínseca; 3) Actividades propuestas desde la enseñanza; 4) Explicación del docente.

**Palabras clave:** Problemas de Aprendizaje – Conocimiento Frágil – Pensamiento Pobre – Aprendizaje Reflexivo – Propuesta De Innovación

## UNIVERSITY CLASS LEARNING

### An innovation proposal to overcome difficulties

#### ABSTRACT

A weak knowledge and a poor thinking are the university students' most relevant learning problems. So, it is necessary to promote reflexive learning instead of memory. It means, a transformational knowledge enriching people's life. This paper analyzes the following aspects: 1) the reflexive dialog that, mainly, focuses on learners and their learning styles; 2) intrinsic and extrinsic motivation; 3) material design; and 4) the teacher's guidance.

**Key Words:** Learning Problems – Weak Knowledge – Poor Thinking – Reflexive Learning- Innovative Proposal.

#### INTRODUCCIÓN

Las dificultades que recurrentemente presentan los estudiantes universitarios en su aprendizaje constituyen un motivo de constante preocupación para quienes se dedican a la enseñanza y están comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación.

El objetivo de este trabajo es exponer algunas dificultades que se presentan en el aprendizaje de los alumnos y proponer algunas dimensiones de análisis que constituyen los componentes de nuestra propuesta de innovación en las prácticas pedagógicas, para intentar superar esas dificultades.

En este contexto se entiende por propuesta de innovación, aquellas situaciones de enseñanza que suponen alterar el sistema de relaciones de la clase tradicional y modificar el modo de vinculación en la tríada docente-alumno-conocimiento. En relación a lo que se entiende por práctica pedagógica Achilli, E (1988, pág. 10) expresa: "Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto

del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

### **Dificultades en el aprendizaje universitario**

Al hacer referencia a las aspiraciones de la educación superior, se utilizan expresiones como procurar que los estudiantes adquieran un “conocimiento generador”, lleven a cabo un “aprendizaje transformacional”, “crítico”, etc.

Perkins (1999, pág. 18) expresa que conocimiento generador, es “el conocimiento que no se acumula, sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él”. Brockbank y Mc Gill (2002, pág. 19) señalan que aprendizaje transformacional, es una expresión que se relaciona con el “efecto que potencialmente, éste produce en el aprendiz”. Estos términos aluden a que todo aprendizaje tiene que servir, por lo menos, para facilitar nuevos aprendizajes... recorrer con el aprendizaje realizado, el máximo de distancia en base a lo aprendido.

Alcanzar estas metas supone realizar un aprendizaje comprensivo, sin embargo a menudo se pone en evidencia que el aprendizaje que generalmente llevan a cabo los estudiantes es un aprendizaje memorístico y mecánico.

Una de las deficiencias más importantes en relación a los resultados de la enseñanza es lo que se denomina conocimiento frágil. El conocimiento de los estudiantes es frágil y su fragilidad según Perkins (1999, pág. 33) tiene distintas expresiones:

- a. **Conocimiento olvidado:** Muchas veces los estudiantes no recuerdan los conocimientos que alguna vez aprendieron. Esto refiere a un problema de retención del conocimiento.
- b. **Conocimiento inerte:** En ocasiones los alumnos pueden recordar los conocimientos adquiridos en un exámen, pero son incapaces de aplicarlos en situaciones nuevas. Esto se vincula a la dificultad para usar activamente lo que supuestamente han aprendido.
- c. **Conocimiento ingenuo:** Este tipo de conocimiento es resultado de una comprensión deficiente por parte del estudiante, ya que al

solicitársele algún tipo de explicación o interpretación, se descubre que sus teorías ingenuas no se han modificado con la enseñanza, sino que permanecen intactas. El bajo nivel de comprensión alcanzado no es suficiente para modificar sus concepciones originales.

Pero no sólo se detectan dificultades en el conocimiento de los estudiantes, sino que a esto se agrega que los alumnos no saben pensar con los conocimientos que van adquiriendo por lo que su pensamiento se caracteriza como un pensamiento pobre. Esta deficiencia forma parte del uso activo del conocimiento.

Resnick (1999, pág. 31), señala como características del pensamiento de orden superior, las siguientes: “es no algorítmico, tiende a ser complejo, ofrece soluciones múltiples, involucra interpretaciones y juicios matizados, implica la aplicación de criterios múltiples, incluye a menudo, incertidumbre, exige autorregulación, es esforzado”.

El pensamiento de nuestros estudiantes generalmente no refleja estas características, tal vez en parte porque desde la enseñanza no se proponen actividades que impliquen ir más allá de la simple memorización.

La fragilidad del conocimiento (problemas de retención, de comprensión y de uso del conocimiento adquirido) y un pensamiento pobre, constituyen factores que obstaculizan el rendimiento de los estudiantes a lo largo de la carrera. Estas deficiencias que se traducen en un rendimiento académico bajo, muchas veces contribuyen en buena medida al abandono en los estudios.

Los enfoques de aprendizaje que se desarrollan en la trayectoria académica, son fruto del modelo de aprendizaje que sostiene cada profesional, dictado por una teoría implícita. La práctica real refleja la filosofía subyacente del aprendizaje y supone un modelo de persona como aprendiz, que puede coincidir o no con las teorías profesadas del aprendizaje.

### **El aprendizaje reflexivo**

Frente a la situación problemática que se ha planteado anteriormente, de qué modo puede promoverse y estimularse un aprendizaje que satisfaga las características de un conocimiento generador, de un conocimiento transformacional. Responder este interrogante lleva a reconocer que es

necesario favorecer un aprendizaje reflexivo, donde se dé un lugar primordial al pensamiento, a la comprensión, y no a la memoria.

La reflexión debería ser el centro de las actividades de aprendizaje. De nada sirve depositar conocimientos en la mente de los estudiantes si dichos conocimientos no se pueden emplear eficazmente. De nada sirve privilegiar una cabeza repleta de saberes, que funcione como la memoria temporal de un computador si en el largo plazo deja poco o ningún aprendizaje. Es necesario entonces construir una cabeza bien hecha, una mente autorreflexiva, que se observe a sí misma en virtud de una capacidad metacognitiva.

Los estudiantes aprenden reflexionando sobre el contenido de enseñanza y relacionando lo aprendido con el conocimiento que ya se posee. El caudal de conocimientos, experiencia y vivencias previas, constituye el bagaje que permitirá dar sentido a lo nuevo.

Un aprendizaje que intente obtener un conocimiento generador, transformacional, está asociado a lo que se denomina enfoque de aprendizaje profundo. Entwistle (1998, pág. 67) distingue entre enfoque de aprendizaje profundo y enfoque superficial, señalando como características del enfoque profundo, las siguientes: a. intención de comprender, b. fuerte interacción con el contenido, c. relación de nuevas ideas con el conocimiento anterior, d. relación de conceptos con la experiencia cotidiana, e. relación de datos con conclusiones.

En cambio, como notas distintivas del enfoque superficial el autor señala: a. intención de cumplir los requisitos de la tarea, b. memorizar la información necesaria para pruebas o exámenes, c. encarar la tarea como imposición externa, d. focalizar los elementos sueltos sin integración...., entre otras.

Estimular la comprensión es una de las metas que anhela todo docente, pero quizás la más difícil de lograr. Este creciente interés se debe a que en nuestros días los especialistas en educación reconocen que la enseñanza que reciben nuestros alumnos no es satisfactoria dado que no favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, la capacidad para resolver problemas ni los prepara adecuadamente para desenvolverse en un mundo cada vez más complejo y cambiante.

Perrone (1999) al respecto expresa “Una vez más los críticos escolares están pidiendo que los alumnos vayan más allá de los hechos, para convertirse en personas capaces de resolver problemas y en pensadores creativos que vean posibilidades en lo que están estudiando y que aprendan cómo actuar a partir de sus conocimientos” (Citado por Stone Wiske, 1999, pág.49).

La comprensión trasciende el mero saber. Cuando se entiende algo, no sólo se tiene información, sino que se es capaz de hacer ciertas cosas con ese conocimiento.

Blythe y Perkins (1999, pág.40) expresan que “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o “desempeños” que demuestren que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora”.

Tales desempeños se denominan “desempeños de comprensión” y se refieren a todas las situaciones o actividades en las que el alumno usa lo que sabe de una manera creativa .

### **La práctica pedagógica. Cómo promover un aprendizaje reflexivo**

Una manera de aproximarnos a las condiciones que pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes, es tener en cuenta algunas dimensiones de análisis que constituyen los componentes de nuestra propuesta . Entre ellos, enfatizamos muy especialmente el **diálogo reflexivo** por considerarlo un elemento central en la configuración de lo que se ha denominado prácticas pedagógicas innovadoras. Junto a él se analizan otros aspectos como la motivación del alumno, las actividades propuestas desde la enseñanza y la explicación del docente, que por ser considerados relevantes para promover un aprendizaje comprensivo, se integran también a nuestra propuesta.

#### **1.- El diálogo reflexivo**

Aún en nuestros días muchos profesores universitarios consideran que su tarea básica es explicar, transmitir oralmente los contenidos a los estudiantes. Se supone que el alumno ha de asimilarlos y demostrar en los exámenes que los domina. Estos exámenes evalúan generalmente conocimientos y en escasa medida habilidades y actitudes. Esta creencia se basa en una teoría del aprendizaje que otorga al alumno un papel

predominantemente pasivo. En la actualidad, sin embargo, las investigaciones ponen de manifiesto que el auténtico aprendizaje se produce cuando el alumno construye el conocimiento a través de la interacción con su entorno, la búsqueda de información y mediante procesos de resolución constructiva de problemas. Desde esta perspectiva se visualiza un cambio sustancial en el papel del profesor, hay una nueva forma de relación, de comunicación entre profesor y alumno que asume la modalidad de comunicación dialogada.

Brockbank y Mc Gill señalan que la clave para promover un “aprendizaje transformacional” está en la naturaleza del aprendizaje y en las interacciones y relaciones entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes.

El contexto en que se produce el aprendizaje es fundamental porque el aprendizaje transformacional requiere no sólo de la posibilidad de que el estudiante reflexione por su cuenta sobre su aprendizaje, sino también con otros. “Dada la naturaleza socialmente construida del saber, y que el significado se crea en relación con los demás, la reflexión y la creación del significado es, inevitablemente un proceso social” (Brockbank y Mc Gill, 2002, pág. 19).

Esto demuestra la importancia de las relaciones en la construcción del aprendizaje. Con el término relaciones, las autoras hacen referencia a las situaciones que se crean cuando los profesores y alumnos (y entre los mismos estudiantes) pueden reflexionar activamente sobre las cuestiones y materiales que manejan. Lo más importante de la relación que se crea es el diálogo entre el profesor y los alumnos. Mediante un diálogo con los demás, que sea reflexivo, se generan las condiciones de un aprendizaje reflexivo.

Para que se produzca el diálogo reflexivo, -concepto al que refieren Brockbank y Mc Gill- el profesor se relaciona con los estudiantes convirtiéndose en facilitador del aprendizaje. El centro de atención es el aprendizaje de los alumnos y el modo en que lleguen a comprender, apropiarse, modificar y trascender los significados presentes en el material.

El diálogo reflexivo entonces, hace referencia a una relación emergente que pueda promover las condiciones del aprendizaje transformacional.

La reflexión, puede definirse, en dos sentidos: “En primer lugar, como un proceso en el que se tiene en cuenta la experiencia y, en segundo lugar, derivándose del primer sentido, la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de cómo aparecen, incluyendo éste último aspecto la idea de reflexión crítica. Cuando se considera la experiencia se incluyen el pensamiento, el sentimiento y la acción” (Brockbank y Mc Gill, 2002, pág. 100).

Algunos autores hablan del profesor que realiza una práctica reflexiva con fines de desarrollo profesional, ya que desde allí genera el conocimiento y hacer pedagógico. Barnett, en 1992, adoptó la idea de que los estudiantes también sean profesionales reflexivos. Para este autor, la idea de alumno como profesional reflexivo incluye cuatro conceptos: 1. “La acción”: ser capaz de hacer afirmaciones de conocimiento y de elaborar otras originales, 2. “Relación interpersonal”: la participación en las formas de razonamiento constituye un tipo de relación interpersonal que presupone la presencia en ella de un oyente, un público y un crítico. El estudiante tiene que comprender que sus puntos de vista sólo tienen relevancia si pueden resistir el examen crítico de otros, 3. “Reflexión en la acción”: cierto tipo de diálogo interno, 4. “El saber al uso”: para un estudiante, esto constituye todo el saber proposicional que puede aportar a una situación nueva.

Hay técnicas que promueven el aprendizaje reflexivo como hacer preguntas, resumir o dar información sobre las realizaciones e intervenciones de los alumnos. Las técnicas de preguntas y de retroinformación son fundamentales en la actuación del docente y constituyen parte importante de una facilitación efectiva.

La finalidad de las preguntas es capacitar al estudiante para que reflexione sobre su trabajo académico, elabore sus propios planes y proponga soluciones.

En lo que se refiere a la retroinformación y la evaluación son importantes para ayudar a los alumnos a progresar, aprender de sus errores y promover la capacidad para pensar sobre su trabajo.

El papel tradicional del docente ha sido dar retroinformación más que recibirla, pero en este sentido, consideramos que es necesario asumir un proceso bidireccional, es decir, de proporcionar y recibir retroinformación.



Perkins (1999, pág. 54) utiliza la expresión “realimentación informativa” para referirse a consejos claros y precisos para que el alumno mejore el rendimiento y pueda proceder de manera más eficaz.

Para que el estudiante comprenda, necesita de criterios, realimentación y oportunidades para ocuparse activa y reflexivamente de su aprendizaje, lo que implica efectuar una evaluación diagnóstica continua. Este proceso de evaluación diagnóstica continua, no sólo debe suministrar a los alumnos realimentación sobre su trabajo para mejorarlo, sino que también debe permitir evaluar el grado de desarrollo alcanzado en su comprensión.

Es necesario entonces, integrar la realimentación a la tarea que se está realizando para que el alumno pueda desarrollar la comprensión de un tema específico.

Desde la perspectiva que venimos analizando, enseñanza, aprendizaje y evaluación son tres procesos que se articulan y resultan inseparables.

Consideramos que lo que hemos denominado el diálogo reflexivo es quizás el aspecto más importante para intentar mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. No desconocemos, sin embargo las dificultades de esta tarea. La labor de realimentación es difícil de concretar cuando se cuenta con un grupo numeroso de alumnos y escaso personal docente. Es una actividad que efectivamente lleva mucho tiempo, pero si no realizamos un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes es difícil saber qué cosas están comprendiendo y cuáles les resultan dificultosas.

Junto al diálogo reflexivo, componente central de nuestra propuesta, analizamos a continuación otros aspectos que por ser considerados relevantes para promover un aprendizaje reflexivo, también se integran también a ella.

## **2. La motivación intrínseca y extrínseca**

El aprendizaje es un proceso guiado por una motivación. La motivación es lo que el estudiante aporta a la situación de aprendizaje.

Que el alumno se encuentre o no motivado no es responsabilidad suya únicamente, el docente juega aquí un rol muy importante.

La motivación que el alumno tenga, ya sea intrínseca o extrínseca es lo que lo va a llevar a enfrentar la tarea de modo diferente: ya sea con la intención de comprender o con la intención de cumplir solo con los requisitos de la tarea solicitada.

Según cual sea su intención, enfrentará la actividad ya sea con un enfoque superficial o con un enfoque profundo, en los términos de Entwistle.

La motivación intrínseca es algo que se construye en la situación de enseñanza y de aprendizaje y tiene que ver con el interés por la asignatura. La motivación extrínseca, se vincula a recompensas externas como sería obtener una buena calificación.

Dado que sin motivación no hay aprendizaje, es necesario generar, desde la enseñanza, acciones tendientes a fomentar fundamentalmente el interés intrínseco que constituye el motor para que los estudiantes puedan encarar el aprendizaje con la intención de comprender. En este sentido, se deben proponer actividades que resulten atractivas e interesantes al alumno a fin de despertar el interés por la actividad misma que se está realizando.

### **3. Actividades propuestas desde la enseñanza**

El docente debe plantear actividades que favorezcan el desarrollo de desempeños de comprensión en el alumno, actividades que representen algún desafío para el estudiante.

Ciertas actividades como por ejemplo, “exponer sobre un tema”, sólo exigen recordar lo que dicen los textos, contribuyendo de este modo, a ejercitar la memoria. Es conveniente solicitar al alumno tareas tales como explicitar puntos de vista, fundamentar, adoptar una postura crítica, etc., que implican ir más allá de la mera memorización.

La propuesta de actividades para realizar en forma grupal, pueden constituir un valioso recurso porque favorece el debate, el intercambio y la confrontación de los distintos puntos de vista entre sus integrantes, provocando de este modo un conflicto sociocognitivo que puede conducir al desarrollo intelectual del estudiante.

Sin embargo, en muchas ocasiones, los alumnos apremiados por el tiempo distribuyen la tarea entre los miembros del grupo y cada uno realiza

la parte que le fue asignada. Así, la actividad propuesta que pudo resultar enriquecedora, pierde gran parte de su valor potencial en virtud del modo particular de organización que adopta el funcionamiento del grupo.

#### **4. La explicación docente en las propuestas de enseñanza**

La explicación constituye un aspecto fundamental de la enseñanza. Brown (1987) señala que “la explicación consiste en la exposición oral de un texto seguido de un comentario. En una explicación normalmente son los receptores los que toman notas de la información que proporciona el profesor, sobre un tópico o tema. El propósito de la explicación es la conducción de la información, generar la comprensión y estimular el interés (...). El proceso de la explicación incluye la estructuración y conducción de ideas, procedimientos y datos a un grupo, el cual acepta, interpreta y responde a los mensajes recibidos. Los valores y actitudes también se pueden transmitir o no intencionalmente a los alumnos a través de la explicación” (Citado por García C. en García A, Muñoz R. (coord.), 2001, pág. 63).

A veces, las explicaciones de temas nuevos brindadas mediante clases expositivas, dejan escaso margen de participación al estudiante, en estos casos no tiene el docente la posibilidad de detectar cuáles son los puntos de confusión y poder clarificarlos, es decir carece de elementos para determinar el grado de comprensión que están alcanzando sus alumnos.

En muchas oportunidades, el docente, preocupado por cumplir con un programa extenso, en su totalidad, avanza en el tratamiento de los temas, siguiendo un desarrollo lineal y sin tener en cuenta el grado de comprensión del alumno. En estos casos, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje siguen carriles separados e independientes. Para que se produzca un aprendizaje comprensivo, el proceso de enseñanza debe tener en cuenta y acompañar el proceso de aprendizaje del alumno.

Pero no sólo es tarea del docente explicar nuevos contenidos, sino que también debe volver a explicar las ideas ya conocidas por los estudiantes. Generalmente los desempeños de los alumnos evidencian problemas de retención, es decir ponen de manifiesto haber olvidado los conocimientos aprendidos anteriormente. Es conveniente que, desde la enseñanza y utilizando como recurso una buena explicación, se retomem esos conceptos ya sea para ayudar a que el alumno desarrolle su

capacidad de comprensión, o para resituarlos en el nuevo contexto de aprendizaje.

### **Conclusiones**

Sin duda las consideraciones realizadas generan un conjunto de ideas e interrogantes, a partir de los cuales es necesario repensar nuestro quehacer cotidiano y proponer estrategias alternativas de enseñanza que permitan contemplar nuevos modos de comunicación en el aula para mejorar nuestras prácticas y, en consecuencia, promover en el alumno un aprendizaje transformacional.

En ese proceso de reflexión sobre las prácticas es posible identificar y analizar los elementos que configuran las prácticas pedagógicas innovadoras y a partir de ellos delinear las cuestiones a tener en cuenta al pensar espacios de formación y actualización del docente universitario.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Achilli E. (1988). *Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. En Cuadernos de Antropología social. Año VI. Nº 2. Buenos Aires: UBA. Pág. 10
- Barnett (1992) citado por Brockbank y Mc Gill I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Morata. Pág. 103.
- Blythe T. & PERKINS, D. en Blythe y colaboradores (1999). *La enseñanza para la comprensión*. México: Paidós. Pág. 40.
- Brockbank A. y Mc Gill I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. España: Morata. Pág. 19.
- Brockbank A. y MC GILL I. (2002). Op. cit. Pág. 100.
- Brown (1987) citado por García Carlos Marcelo en García Ana, Muñoz Repiso Valcárcel (coord.) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid. :Ed. La Muralla. Pág. 63.
- Entwistle, N. (1998). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós. Pág. 67.
- Perkins, D. (1999). *La escuela inteligente*. España: Gedisa S. A. Pág. 18.

EL APRENDIZAJE EN EL AULA UNIVERSITARIA  
Una propuesta de innovación para intentar superar las dificultades  
Mgter. María Aiello  
PP. 105-117

Perkins, D. (1999). Op. cit. Pág. 33.

Perkins, D (1999). Op. cit. Pág. 54.

Perrone, V. citado por STONE WISKE, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Argentina: Paidós. Pág. 49.

Resnick, L. B. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento.* Argentina: Aique. Pág. 31.

*El hombre encuentra a Dios  
detrás de cada puerta  
que la ciencia logra abrir.*

*Albert Einstein*