



Reseña

PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Juan Ignacio POZO, María del Puy PÉREZ
ECHEVERRÍA (Coords.)

Cómo se producen los aprendizajes en los alumnos de enseñanza superior

Miguel Zapata Ros

El proceso de convergencia europea hacia un espacio común (Proceso de Bolonia) pone sobre la mesa cuestiones de política universitaria, organización, docencia, recursos,... que no serían, en un contexto amplio, más que temas macroscópicos, superestructurales. Sin embargo estos procesos, indudablemente complejos, tienen, como si fuese un fractal, una estructura recursiva, con pliegues y detalles. Algunos de estos aspectos sin detallar, no por menos importantes, han sido

los menos tenidos en cuenta hasta ahora, y ha sido únicamente en este nivel educativo, no sucede así en Primaria o en Secundaria. Nos referimos a lo que tienen que ver con los procesos acerca de cómo se producen los aprendizajes en los alumnos de enseñanza superior. Incluso cuando hablamos de calidad de la formación universitaria pocas veces se hace desde esta perspectiva.

Pero es que, aunque el proceso de Bolonia no existiese, los cambios que inducen los entornos de redes, Internet primero y la web social después, así como la forma de procesar y de representar la información y su repercusión en la formación de conocimientos individuales, grupales y la colaboración, sería suficiente para que los investigadores de los procesos formativos en enseñanza superior, los gestores y sobre todo los docentes se sintiesen concernidos.

Es ésta pues una buena oportunidad para intentar saldar esa deuda.

Las teorías, modelos y otros resultados de la investigación y de la práctica ponen a nuestra disposición ideas, y metaconceptos que atribuyen estructura y significado a estos cambios, y a puesta en marcha, desde el campo de las ciencias del aprendizaje.

El trabajo que reseñamos ahonda en estos aspectos desde una perspectiva epistemológica de partida, pero no axial, y sobre todo desde la perspectiva de la naturaleza y la génesis de los aprendizajes. Con referencias exhaustivas a lo que existe en el campo de la investigación y de la literatura especializada, haciendo una disección de los procesos en presencia y de las concepciones subyacentes en las prácticas. Atribuyendo sentido, en un todo coherente, a las nuevas formas de aprender, y a las nuevas competencias. Nuevas no por no existir antes, sino por adquirir un carácter tan nítido, diferenciado y que se percibe como imprescindible en el nuevo contexto.

Así sucede con conceptos como metacognición, transferencia, aprender a aprender, autonomía,... aplicado a entornos de construcción y procesamiento del conocimiento en redes, a través de estrategias de búsqueda y atribución de significado, a aprender a colaborar y a aprender a través de la actividad conjunta.

Especial relevancia tiene y mención singular merece el capítulo IV "Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias...", donde se parte de las creencias epistemológicas (la naturaleza del conocimiento) que tienen los alumnos y de cómo evolucionan, o deben evolucionar, a lo largo de la carrera, desde una concepción dualista hacia una concepción compleja (mal llamada relativa, porque las concepciones implícitas también son relativas, pero de otra naturaleza). En la que la atribución de significado se hace en función de un sentido crítico propio y desarrollado, y de la asunción de las conceptualizaciones sobre prueba, demostración y evidencia científica, más que en función de concepciones duales, o de autoridad. Esta parte está excepcionalmente documentada.

Se continúa con las concepciones epistemológicas de los universitarios españoles haciendo énfasis en la perspectiva constructivista como una relación dialéctica entre los contenidos y la subjetividad del alumno.

Pero donde el capítulo alcanza su plenitud es en la aplicación de lo investigado en las "teorías implícitas" a la construcción del conocimiento en los estudiantes universitarios. De esta forma los autores, a partir de un análisis muy similar a lo tratado en obras anteriores sobre las teorías implícitas de la naturaleza de los contenidos de aprendizaje, hacen una proyección sobre la naturaleza del conocimiento, cómo se valida, y sobre todo cómo se adquiere. De esta forma han delimitado las concepciones sobre cómo se produce el aprendizaje en tres teorías implícitas, en consonancia con las concepciones epistemológicas descritas en la primera parte del capítulo: Directa, en consonancia con la concepción dualista, interpretativa, en consonancia con la concepción relativista y constructivista en consonancia con la concepción epistemológica del mismo nombre.

El sistema de conceptualizaciones basado en *teorías implícitas* se ha manifestado como muy útil a la hora de diseñar secuencias de aprendizaje y diseños instruccionales, o en la simple práctica docente. Se espera igualmente que el conocimiento sobre cómo se producen las ideas implícitas de nuestros alumnos, sobre cómo se produce el aprendizaje en ellos, y la acción docente subsiguiente favoreciendo que se formen ideas más constructivistas ayuden a conseguir unas mejores competencias.

Una mala formación universitaria conduce a una mala práctica profesional, docente o investigadora. El día antes de hacer esta reseña meditaba, leyendo artículos de investigación precisamente sobre aprendizajes en la ESO en una publicación científica de impacto, sobre las investigaciones donde se aplica de forma mecánica un procedimiento de contraste de hipótesis. Hasta tal punto se hace así que se ha llegado a sustituir el acrónimo del procedimiento en inglés (ANOVA) al concepto que encierra, mucho más comprensible: Se trata de una simple Tabla de Análisis de varianza, sobre otra cosa, que es la que realmente tiene la fuerza conceptual y que tiene la importancia real: Se trata de la significación de la distribución F de Snedecor. Como en la misma nota al pie lo asume el editor resumiéndolo más: *Acrónimo de Análisis de la Varianza. Es una prueba estadística desarrollada para realizar simultáneamente la comparación de las medias de dos o más poblaciones.*

En esto estaba pensando cuando me sorprendió ver la idea ratificada en las conclusiones de la introducción:

Hoy los análisis estadísticos se ejecutan mediante técnicas diferentes a las exigidas hace unos años —de hecho cada versión nueva del programa de análisis estadístico SPSS requiere un nuevo aprendizaje técnico—, sin embargo las estrategias en las que se justifica su uso (cuándo, cómo y por qué hay que hacer cada tipo de análisis) varían mucho más lentamente.

Podríamos decir que la formación estratégica implica no sólo saber qué hacer y cómo hacerlo (... , un ANOVA mediante el SPSS 15) sino también cuando, por qué y para que hacer un ANOVA en vez de, pongamos por caso, un análisis de correspondencias (quiere decir “covarianzas”) múltiples. Así, fomentar una formación estratégica a través de la enseñanza basada en la solución de problemas consiste no sólo en dotar a los alumnos de destrezas y estrategias eficaces sino también en crear en ellos el hábito y la actitud de enfrentarse al aprendizaje como un problema al que hay que encontrar respuesta. No se trata sólo de enseñar a resolver problemas, sino también de enseñar a plantearse problemas, a convertir la realidad en un problema que merece ser indagado y estudiado. En última instancia se trataría de recuperar la idea o el enfoque según el cual **aprender o adquirir conocimiento es básicamente buscar respuestas a preguntas relevantes que uno previamente se ha formulado.***

Es de esperar que en próximas ediciones o en la continuación de ésta se incluyan referencias a investigaciones y a contenidos, que se echan de menos en la edición actual, sobre delimitación y *agrupamiento de competencias* y su importancia en la *secuenciación de contenidos* y en el *diseño instruccional*. De igual forma que las concepciones dualistas, o incluso relativistas, han llevado a estructuras de los contenidos de aprendizaje sin más referencias que la de la propia naturaleza de los contenidos, el desconocer lo que hay sobre agrupamiento de competencias individuales y sus implicaciones supone ignorar el potencial de los recursos en la SIC (objetos de aprendizaje) y su uso adaptado a las situaciones particulares o grupales de aprendizaje.

Igualmente sería de desear un capítulo sobre *generatividad* o *aprendizaje generativo*, en la línea de abrir espacios de construcción de aprendizajes a partir de las posibilidades que ofrecen los entornos tecnológicos.

Fecha fin de cierre de la redacción 4 de julio de 2011

Zapata-Ros, M. (2011) Cómo se producen los aprendizajes en los alumnos de enseñanza superior. Reseña de PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS, Juan Ignacio POZO, María del Puy PÉREZ ECHEVERRÍA (Coords.). *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*. Número 5. 15 de julio de 2011. Consultado el [dd/mm/aaaa] en <http://www.um.es/ead/reddusc/4>