

Herramientas para la Autorregulación: Base para el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Complejo en Estudiantes del Curso Comunicación Escrita II de la Sede del Atlántico

Hannia León Fuentes

Enseñanza del Inglés, Sede del Atlántico, Universidad de Costa Rica, Turrialba.

E-Mail: hannia.leon_f@ucr.ac.cr

Resumen. Durante el II semestre del año 2015 se realizó una innovación en la manera de abordar los procesos de aprendizaje en el curso de Comunicación Escrita II de la Carrera de Enseñanza del Inglés, en la Universidad de Costa Rica, Sede del Atlántico. Dicha intervención consistió en la aplicación de tres diferentes herramientas didácticas a saber: la bitácora de clase, la hoja de supuestos, y la rúbrica de evaluación de párrafos. Estos instrumentos buscaron potenciar la autorregulación en los y las estudiantes del curso, de modo tal que participaran más activa y consciente en su proceso de construcción de conocimientos.

Palabras clave: autorregulación; herramientas; docencia universitaria; comunicación escrita; enseñanza del inglés.

6.1 Introducción

El curso comunicación escrita II se presenta dentro del primer año del plan de estudios de la carrera de enseñanza del Inglés. La intervención se realizó con los y las 22 estudiantes matriculados en el segundo semestre del año 2015. Cabe mencionar que el curso se imparte de manera anual por una única docente, y la intervención se realizó durante 17 semanas.

Como parte de su formación profesional, los y las estudiantes del curso comunicación escrita II deben apropiarse del conocimiento declarativo sobre redacción de párrafos y gramática de la lengua inglesa que les permita construir sus primeros párrafos académicos de manera individual. Aunado a esta meta, se realizó esta intervención de modo tal que los y las jóvenes no solamente lograran la apropiación del proceso de redacción en el idioma inglés, sino que a su vez, fueran conscientes de su propio desempeño a través del seguimiento activo a su trabajo cotidiano. Por lo que aunado a los objetivos básicos del

curso, se buscó que los y las estudiantes se apropiaran de sus propios procesos cognitivos y autorregularan su aprendizaje.

6.2 Problema

Los y las estudiantes universitarios provienen de sistemas educativos donde el énfasis recae en el conocimiento declarativo, por lo que su exposición a estrategias que desarrollen las habilidades blandas como la autorregulación puede ser considerada como nula o limitada. Sin embargo, en la coyuntura actual, en donde la incertidumbre ante el cambio constante y el conocimiento generado de manera exponencial en el mundo son un reto ineludible, estas destrezas se perfilan como elementos esenciales para la formación de los y las jóvenes como estudiantes, ciudadanos y futuros profesionales.

Desafortunadamente, y después de diversas experiencias en la docencia universitaria, se visualiza una tendencia de los y las estudiantes a depositar la responsabilidad de corregir su trabajo en el profesor, dejando de lado su propio potencial para auto-corregir, analizar, y reformular sus propuestas. Tal y como lo señalan Verdejo y Freixas (2009) la educación debe procurar el pensamiento autónomo donde “. . . el estudiante desarrolle un papel activo que lo lleve a responsabilizarse de su propio proceso de adquisición y aplicación del conocimiento. . . ” (p.6).

De este modo, el principal problema se presenta cuando se espera que el alumnado persevere en la tarea intelectual, que cuestione su proceso y su producto; ya que no posee las herramientas para hacerlo. Por otro lado, el y la profesora universitaria cumple con un papel de igual protagonismo en esta tarea, ya que el desarrollo de este tipo de capacidades también depende de su diseño instruccional, su propuesta didáctica y sus intenciones educativas.

Para efectos de la innovación, se consideró el abordaje que hace Pereira (2005) de la regulación:

La autorregulación en el aprendizaje debe ser entendida como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta. Un aprendiz autorregulado tiene capacidad para formular o asumir metas, proyectar su actuación, observarla con mirada crítica, y evaluarla a la luz de ciertos criterios. Esta revisión le permitirá valorar su eficacia para conseguir las metas; y reaccionar, dependiendo del grado de correspondencia entre las demandas de las metas que se ha fijado y la actuación que efectivamente ha alcanzado. (p.5)

Además, Pereira (2005) apunta a que la regulación conlleva a moldear el pensamiento y aumentar el interés a través de herramientas que le apoyen el proceso. Por lo tanto, a través de la intervención, se pretendió potenciar el compromiso, la consciencia, y la perseverancia del estudiantado por su propio aprendizaje, mediante instrumentos didácticos y técnicas que le permitieran mantenerse por más tiempo en un auto-análisis de su desempeño, en corrección de supuestos, así como en un cuestionamiento de productos propios y ajenos. Este planteamiento responde también a la experiencia de más de 12 años en el

campo de la enseñanza del inglés y la búsqueda del desarrollo de destrezas cognitivas genéricas de alto funcionamiento tanto a nivel de secundaria como universitario.

6.3 Objetivo de la intervención

Promover el desarrollo de la autorregulación en el estudiantado del curso comunicación escrita II de la carrera de enseñanza del Inglés para mejorar el desempeño académico y profesional a través de diferentes herramientas didácticas.

6.4 Estrategias e instrumentos utilizados

6.4.1 Bitácora con preguntas guía en red social de educación *Edmodo*

El diario o bitácora empleada tuvo como principal objetivo promover el seguimiento consciente por parte de los estudiantes de cada objetivo, actividad y reto que experimentaron los jóvenes en cada clase. Se revisaron un total de 22 bitácoras (una por cada estudiante), cada una con una entrada por semana. Al analizarlas, se pudo obtener unidades de análisis según las respuestas a los cuestionamientos propuestos para cada entrada, por lo que la docente se enfocó en los siguientes elementos: elementos enriquecedores para el aprendizaje, conceptos o ideas de difícil comprensión, errores identificados por los y las estudiantes. Se aclara que los resultados de estas categorías no se discuten en este documento, sino, el uso del instrumento como tal para la promoción de la autorregulación del estudiantado.

Al iniciar su implementación, hubo dudas por parte de los estudiantes con respecto al tipo y profundidad de las respuestas. Por lo que se debió modelar, construir conjuntamente (con la participación de todo el grupo) las primeras bitácoras, y compartir la rúbrica de evaluación para que pudieran responder a las expectativas.

Las preguntas incluyeron:

1. Objetivos cognitivos por desarrollar.
2. Actividades y estrategias empleadas por la docente.
3. Elementos más enriquecedores para mi aprendizaje.
4. Ideas difíciles de aprender. ¿Por qué? Emita su interpretación del concepto, idea, procedimiento que considera que no comprende bien.
5. Enliste los errores que cometió en los ejercicios o en el quiz que tratará de evitar a futuro.

El primer punto de la bitácora solicita de los estudiantes anotar los objetivos de cada clase. La transparencia en la intencionalidad del aprendizaje es un elemento de vital

importancia en el proceso de instrucción pedagógica, ya que es necesario que los jóvenes identifiquen qué se espera de ellos intelectualmente al finalizar la lección; a los objetivos propuestos se volvió en cada cierre de lección para discutir su aprehensión y el nivel de logro de cada uno.

Con respecto a la interpretación que los estudiantes hicieron de los conceptos e ideas que “no comprendían a cabalidad”, fue posible visualizar ideas que debían ser retomados e identificar posibles soluciones a los problemas detectados. Al ser consultados por la utilidad de la bitácora, una de las estudiantes comentó “El diario principalmente me ha servido como instrumento de recopilación de lo que aprendo, y de esta manera entender mejor lo que tenía claro, o buscar la manera de para comprender lo que se me dificulta en clase.” (estudiante comunicación escrita II, 2015).

De igual manera, otro de los estudiantes respondió: “Me sirve para tener autoconciencia de nuestros errores y pensar cómo mejorar.” (estudiante comunicación escrita II, 2015).

La identificación de los propios errores es de vital importancia aquí, ya que se pretende que los estudiantes visualicen el error como elemento de aprendizaje, y aborden, a través de este, acciones para mejorar.

También uno de ellos compartió que la bitácora le sirvió para aprender lo siguiente: “Que no debo apresurarme al realizar los distintos trabajos, debo tomarlo con calma y analizar la situación para evitar cometer errores.” (estudiante comunicación escrita II, 2015)

En esta respuesta se observa la autorregulación como medio para la mejora continua a partir de un seguimiento consciente y cuidadoso del desempeño. Al respecto, Sanmartí (2001), citado por de la Fuente y Justicia (2003), asevera que a través de herramientas que promuevan la autorregulación deben focalizarse en “la representación y apropiación de los objetivos, la anticipación y planificación de la acción y la representación sobre los criterios de evaluación” (p.165).

6.4.2 Hoja de contrastación de supuestos

Otro de los instrumentos desarrollados con el objetivo de promover la autorregulación fue la creación de una hoja de contrastación de supuestos. Cabe resaltar que el instrumento fue mejorado gracias al espacio del proyecto Innova Cesal- RedIc UCR, en donde se enriquecen las propuestas y se comparten los retos con colegas profesores universitarios. En este instrumento diseñado por la docente del curso se presentan 3 columnas. La primera columna contiene enunciados con opciones de respuesta (falso-verdadero, pregunta abierta, opción múltiple). El estudiante trabaja de manera individual en la primera columna. Para responder la segunda columna, el o la estudiante debe discutir con sus compañeros su respuesta y justificarla, en este punto puede cambiar de opinión con respecto a su respuesta original pero debe anotar las razones en la hoja. Posteriormente, se presenta una pequeña clase magistral y las posibles respuestas se abordan indirectamente dentro de esta clase; por lo tanto, el o la estudiante debe estar atento y consciente de

sus respuestas para que luego pueda contrastarlas con lo expuesto. Al cierre de la clase magistral, el docente aborda abiertamente las preguntas, y éstas se discuten en conjunto.

Durante esta experiencia los y las jóvenes incorporaron conocimientos previos a sus respuestas, elaborando justificaciones más profundas sobre lo que consideraban como “respuesta correcta”. Se adjunta un ejemplo de la hoja de contrastación supuestos:

Tema:			
Objetivos:			
Enunciados	Contrastación con compañeros y nueva respuesta	Observaciones posteriores a la presentación del tema	Resumen*
1.En el método de bloque de un párrafo de comparación y contraste se presenta información de la idea 1 del tema A e inmediatamente después se presenta la información del tema B. Falso/Verdadero			Énfasis de un párrafo de comparación y contraste...
2. ¿Cuáles son ejemplos de conectores que debe utilizar el escritor en un párrafo de comparación y contraste?			Tipo de conectores que deben incluirse...
3.El párrafo (se entrega un párrafo) que se presenta tiene coherencia.			Elementos que indican coherencia en un párrafo...

*El resumen es una columna que se añadió después de la aplicación de la técnica ya que se considera de gran valor poder incluir un resumen que siga los elementos principales de cada enunciado.

6.4.3 Rúbrica de evaluación de párrafos

Se considera de vital importancia que el y la docente comuniquen directamente los desempeños esperados a los y las estudiantes. Es decir, es posible que se encuentre en la docencia universitaria que los y las jóvenes tengan desconocimiento de los elementos por evaluar (con sus respectivos descriptores) en las diferentes asignaciones. A este aspecto se le llamará “transparencia e intencionalidad”. Es decir, la docente buscaba ser transparente en cuanto a lo que se esperaba que los estudiantes hicieran con su trabajo. Se les explicó directamente lo que un “excelente”, “bueno”, “muy bueno” significaba para gramática, contenido, coherencia, etc. El procedimiento se describe a continuación:

1. Los estudiantes construyeron párrafos en equipos en hojas blancas de 1,50 c.m. × 90 c.m. De manera tal, que pudieran ser colocados en las paredes del salón de clase.

2. Se le asignó a los equipos un párrafo distinto al construido por ellos y ellas.
3. Se facilitó la rúbrica que se utilizaría en la evaluación final de la composición para que cada equipo evaluara el trabajo de los demás. Los equipos compartían sus perspectivas.

Esta técnica fue concebida como una de las más significativas por los y las jóvenes, ya que expresaron que el apropiamiento de la rúbrica les permitía saber qué se esperaba de ellos y ellas, además de que podrían observar con mayor claridad los elementos que debían fortalecer.

6.5 Conclusiones y recomendaciones

En primer lugar, se concluye que las herramientas utilizadas contribuyeron al cumplimiento del objetivo planteado, ya que el progreso del estudiantado en cuanto a la autorregulación de su aprendizaje se hizo visible a través del compromiso y los comentarios de los y las jóvenes en sus bitácoras. Es posible aseverar que con el desarrollo del curso, los y las estudiantes lograron mantenerse por más tiempo en la tarea intelectual. Se resalta que, de los 22 estudiantes matriculados, 17 aprobaron el curso sin problemas, 2 desertaron, un estudiante no obtuvo la nota mínima para presentar prueba de ampliación y dos jóvenes presentaron la prueba de ampliación.

En cuanto al objetivo de la intervención se concluye que es necesario ser consciente que para desarrollar pensamiento complejo, y en este caso en particular, la autorregulación, el y la docente debe hacerlo con constancia e intención, por lo que una única experiencia o un único instrumento no tendrá el impacto deseado.

Por otra parte, uno de los principales retos para el logro del objetivo lo constituyó la falta de práctica de los y las jóvenes para reflexionar; las primeras respuestas en la bitácora carecían de profundidad y complejidad. Lo anterior conlleva a pensar en la dificultad para que los y las estudiantes visualicen el aprendizaje como un proceso. En particular, parece ser que perciben cada actividad como estrategias aisladas, puntuales, y no, como un engranaje para el desarrollo de habilidades integrales. Esta conceptualización de aprendizaje (como una construcción desligada de información) puede ser mejorado si se comunica abierta y constantemente la intencionalidad educativa de cada actividad dentro del todo del proceso; de modo tal, que la construcción de conocimientos no sea visualizada como un producto. De esta manera, el estudiantado podrá comprender el valor de cada estrategia abordada y su utilidad dentro de una integración de conocimientos y habilidades.

Ante esta situación, queda claro que la responsabilidad de el y la docente para mejorar estos aspectos recae en un mayor andamiaje, aspectos básicos de aprendizaje propuestos por Vygotsky o Piaget, y un modelaje de los productos esperados.

Aunado a lo anterior, es imprescindible una comunicación directa de parte de quien instruye, sobre expectativas, objetivos y procesos (aunque no necesariamente en ese orden). El facilitar a los y las estudiantes el uso de los instrumentos de evaluación de la

docente para auto y coevaluar sus propios productos, fortaleció su desempeño y les permitió la apropiación de una terminología técnica del área. Por ejemplo, los y las estudiantes expresaron y justificaron como un ensayo debía “tener mayor coherencia”, como un párrafo carecía de “unidad”. Estos términos son empleados, por lo general, únicamente por el o la docente que evalúa.

Finalmente, es relevante añadir como es necesario re-semantizar “el error” en los trabajos de los y las jóvenes, para que éste sea concebido como una oportunidad de aprendizaje y sea aprovechado de manera consciente por los y las estudiantes. La comprensión de que toda actividad puede generar aprendizaje, incluyendo los errores, fue un aporte de gran relevancia para los y las estudiantes. El reconocimiento del error como medio de aprendizaje se facilitó a través de las preguntas de la bitácora y contribuyó notoriamente a un mayor análisis de procesos y productos de aprendizaje.

Referencias

1. De la Fuente, J.; Justicia, F. (2003) “Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad”, *Aula Abierta* **82**: 161–172. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012077>
2. Pereira, L.M. (2005) “La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular”, *Polis, Revista Latinoamericana*. Universidad de Los Lagos, Chile.
3. Verdejo, P.; Freixas, R. (2009) “Educación para el pensamiento complejo y competencias. Diseño de tareas y experiencias de aprendizaje”, en: *Estrategias para el Desarrollo de Pensamiento Complejo y Competencias en el Aula*. Trabajo presentado en la Primera Reunión de Trabajo de Innova Cesal, Mendoza, Argentina. Recuperado de: ciencias.ucr.ac.cr/sites/default/files/Verdejo-Pensamiento%20complejo.pdf

