

Tiempo de Educar

Universidad Autónoma del Estado de México

teducar@uaemex.mx

ISSN (Versión impresa): 1665-0824

MÉXICO

2005

Miryam Narvárez Rivero / Amapola Prada Mendoza
APRENDIZAJE AUTODIRIJIDO Y DESEMPEÑO ACADEMICO

Tiempo de Educar, enero-junio, año/vol. 6, número 011

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

pp. 115-146

APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

*Miryam Narváez Rivero*¹
*Amapola Prada Mendoza*²

RESUMEN

Es parte del objetivo central de la educación, y en especial de las universidades, formar aprendices autónomos, que sean capaces de dirigir y monitorear su propio proceso de aprendizaje. De aquí surge el interés por investigar los aspectos que sabemos están relacionados al concepto de aprendizaje autodirigido, como es la motivación, y éstos a su vez relacionados con el rendimiento académico de los alumnos.

Este fue el objetivo de la presente investigación: analizar los resultados sobre la disposición para el aprendizaje autodirigido en un grupo de alumnos de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), analizar el nivel de correlación con el rendimiento académico, así como explorar los factores motivacionales que podrían estar o no dirigiendo el interés hacia el estudio en estos alumnos.

ABSTRACT

It is part of the main goal of education, and specially of the universities, to train autonomous learners who would be able to lead and monitor their own learning process. Thereof the research interest on the aspects that we know are related to the concept of self-directed learning, such as motivation, and on the same time those related to the students' academic performance.

This was the main objective of this research; to analyze the results on self-directed learning disposition on a group of UPC students, analyze the level of correlation with the academic performance, as well as exploring the motivational factors that would or would not, manage the interest toward study of these students.

¹ Jefa del Área de Investigación y Evaluación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

² Asistente del Área de Investigación y Evaluación Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

INTRODUCCIÓN

En el nuevo escenario de un ingente crecimiento de la información, así como las nuevas exigencias de un entorno globalizado y cambiante, se hace patente la urgencia de que el hombre desarrolle un aprendizaje autónomo que le permita responder a estas necesidades, con la finalidad de canalizar y rentabilizar mejor sus esfuerzos haciendo su trabajo más productivo y eficaz. El proceso educativo debe tender a lograr que los individuos sean capaces de seguir aprendiendo fuera de los ámbitos educativos formales, llámense escuela, universidad, instituto, etc., propiciando que cada sujeto pueda ser “maestro de sí mismo”, eligiendo la “autodirección” como forma de vida.

Pero qué sucede si en el proceso de enseñanza aprendizaje surge la situación paradójica en la cual los alumnos se quejan de que la clase es poco interesante y, por otro lado, el docente se queja de la falta de interés de los alumnos. Lo que estamos presenciando en estos casos es una falta de motivación para el aprendizaje, algo que es muy común y conocido en el ámbito educativo, pero que sin embargo no se le termina de dar la importancia que debe tener en este proceso.

Los docentes, padres de familia y autoridades educativas, damos generalmente por supuesto que los alumnos están dispuestos de manera natural y espontánea a aprender. Sin embargo, diversas experiencias nos han demostrado que esto no es así. Los sucesivos fracasos y frustraciones a los que se ven enfrentados tanto maestros, alumnos como padres de familia, así como los altos índices de deserción y repitencia, son indicadores de que algo no está funcionando adecuadamente.

Debemos partir del principio elemental que para que el aprendizaje sea fácil, es necesario que exista una motivación adecuada por parte del aprendiz y una vocación docente por parte del profesor. A partir de esta premisa, nos planteamos las siguientes inquietudes: ¿somos los docentes conscientes del nivel de motivación de nuestros alumnos al iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿sabemos si tienen totalmente claro cuál es la meta que persiguen en su aprendizaje?, ¿conocemos el nivel de manejo que tienen de las estrategias de aprendizaje que los llevarán al éxito en su tarea académica? y finalmente, ¿sabemos si son capaces de evaluar su desempeño y los logros obtenidos?

Justamente una de las principales causas del bajo rendimiento académico, según Zimmerman, es la incapacidad de los alumnos de controlar su propia conducta (en Dembo y Eaton, 2000). Zimmerman (1995) se interesó en investigar cómo los alumnos pueden sentirse más motivados y capaces de asumir responsabilidad, controlar o autorregular su logro académico. De estas investigaciones se ha concluido que, las habilidades de aprendizaje autorregulatorio pueden conducir a un mayor logro académico e incrementar el sentido de eficacia, y que los cambios hacia una conducta más autorregulatoria no sólo está basada en procesos individuales o intrapsicológicos sino en procesos sociales e interpersonales.

APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO, APRENDIZAJE AUTORREGULADO, APRENDIZAJE AUTÓNOMO

¿Puede haber un éxito con “por qué” pero sin “para qué”?
Fernando Savater

En una era en donde el conocimiento constituye uno de los valores más preciados del ser humano, el cerebro “se convierte en el órgano específico de la acción: conoce, delibera, valora y decide” (Savater, 2003). Es a través de esta acción, basada en una característica propiamente humana como es el aprendizaje, que los individuos van desarrollando otra de las características humanas fundamentales: la educación permanente, concepto muy ligado al aprendizaje de adultos.

Revisando la literatura (Brockett, 1993; Birembaum, 2002; Grow, 1991, Linnenbrink, 2003; Merrian, 19995), encontramos que desde hace varias décadas el aprendizaje que busca que los alumnos sean capaces de aprender por sí mismos, resolver sus propios problemas y enfrentar diferentes circunstancias dentro y fuera de la escuela ha sido denominado de diferentes maneras.

Los primeros estudios que se hicieron con relación al tema se desarrollaron en el ámbito del aprendizaje de adultos. Así, en la década de los setenta, Lucy Guglielmino elaboró uno de los primeros instrumentos para medir lo que ella denominó Disposición para el Aprendizaje Autodirigido (Narváez, 2003).

Sin embargo, en el presente estudio, tomaremos el concepto de aprendizaje autodirigido como sinónimo de otros conceptos que se desarrollaron posteriormente como, aprendizaje autorregulado, aprendizaje autónomo, aprendizaje autoplanificado, entre otros. Este uso, que muchas veces se utiliza en forma de sinónimos o similares, ha generado una gran confusión en el concepto. Y como señalan Hiemstra y Brockett (1993) “estos términos tienen un matiz diferente, si bien a menudo de carácter muy sutil”.

De las múltiples definiciones sobre aprendizaje autodirigido, mencionaremos la de Knowles (en Brockett y Hiemstra, 1993), quien lo define en un sentido más amplio de la siguiente manera:

aprendizaje autodirigido describe un proceso en el que los individuos asumen la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos humanos y materiales necesarios para aprender, la elección y aplicación de las estrategias de aprendizaje adecuadas y evaluación de los resultados de aprendizaje.

Cabe resaltar que estas y otras definiciones hacen referencia al aprendizaje autodirigido en adultos. Sin embargo, el concepto de aprendizaje autorregulado se hizo popular en 1980, debido a que enfatizaba en la emergente autonomía y responsabilidad de los

alumnos de hacerse cargo de su propio aprendizaje (Cfr. Paris y Winograd, 2001).

Por otro lado, se define al aprendizaje activo autodirigido como “el grado en el cual los alumnos son metacognitivamente, motivacionalmente y conductualmente activos en su aprendizaje”.

Asimismo, “el aprendizaje autodirigido implica la capacidad de asimilar nuevo conocimiento y aplicarlo en la solución de problemas, la habilidad para pensar críticamente y poner en funcionamiento la autoevaluación, así como, comunicarse y colaborar con otros” (Birenbaum, 2002: 120).

DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Según Ross (1999), el concepto de aprendizaje autodirigido está abierto a un gran número de interpretaciones que se movilizan a través de un espectro, que por un lado incluye las habilidades, técnicas y procedimientos a través de los cuales se determinan las metas y objetivos, se localizan los recursos, se planean las estrategias y se evalúan los resultados. Por otro lado, Mezirow (citado en Ross, 1999) incorpora la toma de conciencia crítica como la capacidad de identificar y asumir sesgos, antes de darlos por seguros.

Cuando un sujeto decide iniciar un proceso de aprendizaje por sí solo, entran en juego tres dimensiones básicas del aprendizaje que debe controlar para promover su logro académico. Estas las podemos ver resumidas en la fig. 1.

**Fig. 1. Dimensiones de aprendizaje autodirigido
(adaptado de Paris y Winograd)**



Cada una de estas dimensiones cumple una función específica en el proceso del aprendizaje autodirigido. Como educadores debemos conocer cuáles son éstas y de qué manera podemos influir para que cada una de ellas se desarrolle. El trabajo con algunas será más fácil de propiciar y lograr resultados concretos, en tanto en otras dimensiones, debido a su carácter intrínseco en donde confluyen aspectos actitudinales, el desarrollo de las mismas se constituirá en un reto mucho mayor para los docentes.

A continuación se encuentra una tabla con la definición y características de cada una de las dimensiones anteriormente señaladas.

Cuadro 1. Definición y características de las dimensiones del aprendizaje autodirigido*

	Definición	Características
Metacognición	Conciencia de pensamiento efectivo y análisis de los propios hábitos de pensamiento, “autoaprecio”, “autodirección”, guiar los planes que nos disponemos hacer	Involucra un proceso de autorregulación, que incluye: <ul style="list-style-type: none">• Autoobservación• Autoevaluación• Autorreacción
Uso de estrategias	Se enfatiza más en “ser estratégico” que en “tener una estrategia”	Tres aspectos metacognitivos de las estrategias: <ol style="list-style-type: none">1. Conocimiento declarativo (¿qué es la estrategia?)2. Conocimiento procedimental (¿Cómo opera la estrategia?)3. Conocimiento condicional (¿Cuándo y por qué debe ser aplicada la estrategia?)
Motivación sostenida	El aprendizaje requiere esfuerzo y elecciones	Este involucra decidir sobre: <ul style="list-style-type: none">• Metas de una actividad• Percibir el valor o dificultad para realizar una tarea.• Potenciales beneficios de éxito o probabilidad de fracaso

* Adaptado de Paris y Winograd.

De estas tres grandes dimensiones, se derivan otras habilidades autorregulatorias que pueden ayudar a promover el autoaprendizaje. Éstas son:

- Motivación
- Métodos de aprendizaje
- Uso del tiempo
- Medioambiente físico
- Medioambiente social
- Desempeño

Si queremos alumnos exitosos en su aprendizaje, debemos enseñarles a manejar adecuadamente cada una de estas habilidades. Muchos de los alumnos con bajo rendimiento se muestran incapaces de controlar su propia conducta, por lo que en éstos casos, específicamente, se hace necesario analizar qué puede motivar a que estos alumnos asuman una mayor responsabilidad en su aprendizaje y logren autocontrolar cada una de las habilidades arriba mencionadas.

MODELOS DEL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO O AUTORREGULADO

Merriam y Caffarella (1999) señalan tres tipos de modelos: lineales, interactivos e instruccionales, los cuales representan una mixtura conceptual, empírica y experiencial que derivan en puntos de vista particulares sobre los procesos de aprendizaje autodirigido. Para este trabajo encontramos especialmente útil e interesante los modelos instruccionales.

Modelos Instruccionales

Esta categoría ofrece importantes aportes para los educadores que trabajan en ambientes formales, y a los cuales podrían integrarse métodos de aprendizaje autodirigido para llevar a cabo sus programas y actividades de enseñanza.

Para Grow (1991) la disposición para el aprendizaje autodirigido es una combinación de habilidad y motivación y señala, además, que esta disposición es situacional.

Distingue los siguientes principios base en relación con el aprendizaje autodirigido y su enseñanza:

- La educación debe producir aprendices autodirigidos permanentes, pero en su lugar algunas veces crea dependencia.
- Hay más de una forma de enseñar bien.
- La habilidad de ser autodirigido es situacional. Uno puede ser autodirigido en alguna materia, pero un aprendiz dependiente en otra.

- No hay nada de malo en ser un aprendiz dependiente, es decir, alguien que necesita que le enseñen.
- La autodirección puede ser aprendida y por lo tanto puede ser enseñada.

Grow (1991), en su modelo de los Niveles del Aprendizaje Autodirigido (SSDL) (ver cuadro 2), delinea cómo los profesores pueden asistir a los alumnos para llegar a ser más autodirigidos en su aprendizaje. Él señala cuatro niveles distintos para el aprendizaje autodirigido, los cuales se presentan en el cuadro de modelos de aprendizaje de Grow.

Ante la propuesta de Grow (1991), Tennant (en Merriam y Caffarella, 1999) hace los siguientes cuestionamientos: ¿quién es la mejor persona, el profesor o el alumno, para juzgar en qué estadio se encuentra el alumno y cómo debe hacerse esta evaluación?, ¿qué pasa si no hay compatibilidad entre la habilidad del aprendiz y su buena voluntad para usar métodos autodirectivos en el proceso instruccional? y, finalmente, ¿cómo puede responder Grow a la conceptualización genérica de la autodirección, especialmente cuando Grow parece asociar los periodos tres y cuatro como sinónimos de ser más autónomos y maduros psicológicamente?

Ante estas preguntas, Grow responde a la primera pregunta señalando que es el profesor quien debe hacer la estimación del estadio de aprendizaje en el cual se encuentra su alumno, con base en las conductas que presente en clase y en el trabajo que realice. En relación con la segunda pregunta, Grow refiere a los lectores al libro de Hersey y Blanchard, 1988 (en Merriam y Caffarella, 1999) en el cual se hace una discusión detallada de las discrepancias entre la habilidad y la buena voluntad de alumno para usar métodos de aprendizaje autodirigido en las situaciones formales de clase.

Cuadro 2: Modelo de etapas en el aprendizaje auto-dirigido de Grow, G.*

ETAPAS	APRENDIZ	PROFESOR	TIPOS DE ENSEÑANZA (Ejemplos)
1ª etapa	Dependiente Aprendices con un bajo nivel de autodirección que necesitan de una figura de autoridad (un profesor) que les diga qué hacer.	Autoridad Entrenador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrena dando retroalimentación inmediata ▪ Ejercicios ▪ Charlas informativas buscando superar deficiencias y resistencias
2ª etapa	Interesado Aprendices con una moderada autodirección, quienes están motivados y tienen confianza pero no tienen ningún conocimiento sobre el tema a ser aprendido.	Motivador Guía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charlas inspiradoras más discusión guiada ▪ Establecimiento de metas y estrategias de aprendizaje
3ª etapa	Involucrado Aprendices con un nivel intermedio de autodirección que tienen tanto las habilidades como los conocimientos básicos y se ven a sí mismos como listos y capaces de explorar un determinado tema con una buena guía.	Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusiones facilitadas por el profesor que participa como igual ▪ Seminarios ▪ Proyectos de grupo
4ª etapa	Auto-dirigido Aprendices con una alta autodirección que se muestran deseosos y capaces de planificar, ejecutar, y evaluar su propio aprendizaje con o sin ayuda de un experto.	Consultor, delega	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disertaciones ▪ Trabajo individual o grupo de estudio auto-dirigido

* Extraído de “Enseñando a los estudiantes a ser autodirigidos”. G. Grow.
<http://www.famv.edu/simga/ggrow>.

Ante la tercera pregunta, Grow (1991) responde que la pregunta merece “una aclaración genuinamente útil...” Tennant (en Merriam y Caffarella, 1999) señala correctamente que no debemos ser “muy vehementes al considerar al aprendizaje autodirigido como sinónimo de autonomía, crecimiento y madurez psicológica, a menos sin una evaluación considerable...” Es ciertamente doloroso que algunos individuos puedan ser aprendices intensamente autodirigidos sin ser maduros, sabios o aun sensatos.

Cuadro 3. Convergencia entre estilo del profesor y el nivel de aprendizaje del participante*

	P1 Autoridad Experto	P2 Motivador	P3 Facilitador	P4 Delegador
A4 Aprendiz autodirigido	Severo desajuste El alumno resiente a un profesor autoritario	Desajuste	Ajuste cercano	Ajuste
A3 Aprendiz involucrado	Desajuste	Ajuste cercano	Ajuste	Ajuste cercano
A2 Aprendiz interesado	Ajuste cercano	Ajuste	Ajuste cercano	Desajuste
A1 Aprendiz dependiente	Ajuste	Ajuste cercano	Desajuste	Severo desajuste Los alumnos resienten la libertad, ya que no están preparados para ella.

* Extraído de "Enseñando a los estudiantes a ser autodirigidos". G. Grow (1991).
<http://www.famv.edu/sjmg/ggrow>

Grow señala, para cada nivel, las características que pueden observarse en los aprendices, el posible rol que puede asumir el profesor o facilitador, y analiza también las posibles dificultades que puedan presentarse por la no convergencia entre el rol o estilo del profesor y el nivel de aprendizaje del participante (ver cuadro 3). Grow también advierte de los posibles desajustes que se pueden presentar por una no convergencia entre los estilos de enseñanza del profesor y el grado de autodirección de los alumnos.

Diversos estudios han enfatizado en la importancia de la autodirección en el aprendizaje de adultos y cómo éste puede ser usado para individualizar el proceso instruccional.

Brockett y Hiemstra (1993) han señalado que a pesar de estas evidencias, muchos profesores tienen dificultades para aceptar un proceso de enseñanza con base en este tipo de aprendizaje y tienden más bien a usar enfoques instruccionales dirigidos.

I. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Comparar los resultados obtenidos en la Escala de Aprendizaje Autodirigido entre los alumnos de primer, segundo y tercer año de la carrera de Administración, para analizar si es que hay características evolutivas involucradas en este concepto.
- Correlacionar los puntajes en la Escala de Aprendizaje Autodirigido con el promedio de notas obtenido en el ciclo inmediatamente anterior al estudio (ciclo 2003-2).
- Indagar sobre los aspectos que motivan y desmotivan el aprendizaje en los alumnos de la muestra.

II. METODOLOGÍA

2.1. Características de la muestra

La muestra está constituida por 152 alumnos de la UPC (65 mujeres y 87 hombres), la cual fue elegida debido a su accesibilidad. Trece alumnos de esta muestra se encuentran en riesgo.³

Para la muestra del primer año de estudios se eligieron dos secciones-horarios de un curso general a todo alumno que ingresaba a la Universidad (48 alumnos en total). Para la muestra de segundo año se seleccionaron los cursos de “Finanzas a Corto Plazo” y “Microeconomía” (58 alumnos en total), mientras que para la muestra de tercer año se eligieron dos secciones-horarios del curso “Comportamiento Organizacional” (46 alumnos en total).

³ Se consideran alumnos en riesgo académico a quienes: 1) obtienen dos promedios ponderados desaprobados en forma consecutiva, 2) obtienen tres promedios ponderados desaprobados en forma alterna, o 3) desaprueban una asignatura por segunda vez. Al alumno en situación de riesgo académica se le asigna un asesor.

2.2. Instrumentos

- **Adaptación de la Escala de Disposición para el Aprendizaje autodirigido (Narváez, 2003)**

Escala cuya finalidad es valorar la medida en que las personas perciben que poseen habilidades y actitudes frecuentemente asociadas con la autodirección en el aprendizaje. La adaptación se hizo en una muestra de estudiantes de diferentes niveles educativos de Lima Metropolitana.

Esta escala presenta cuatro factores a partir de los cuales es posible reconocer actitudes y características de personalidad que pueden relacionarse con la tendencia hacia la autodirección. Éstos son:

Área 1. Sentido de autoeficacia e innovación para el aprendizaje

Se incluye la confianza del individuo en el autoaprendizaje, habilidad para organizar su tiempo para aprender, autodisciplina, conocimiento de las necesidades y recursos de aprendizaje; autopercepción de ser un aprendiz efectivo, y capacidad de visualizar formas nuevas de emprender los procesos de aprendizaje.

Área 2; Amor y responsabilidad hacia el aprendizaje

Involucra un fuerte deseo por aprender, responsabilidad ante las dificultades en el proceso de aprendizaje y disfrute por la investigación.

Área 3 Capacidad para fijarse metas (orientación al futuro)

Esta área representa una orientación positiva hacia el futuro. Hay una autopercepción de una vida prolongada como aprendiz, se fija metas de aprendizaje y disfruta de ello, muestra una tendencia a ver los problemas como desafíos más que como obstáculos y siente admiración por “gente que siempre está aprendiendo nuevas cosas”.

Área 4; Iniciativa e independencia para el aprendizaje

Esta área involucra la búsqueda activa de preguntas difíciles, el reconocimiento del deseo por aprender, la preferencia por una participación activa en dar forma a las experiencias de aprendizaje, confianza en la habilidad para trabajar solo, satisfacción con las habilidades de comprensión lectora, conocimiento de las fuentes de información, habilidad para desarrollar un plan para su trabajo, e iniciativa para comenzar nuevos proyectos.

- **Cuestionario de Motivación**

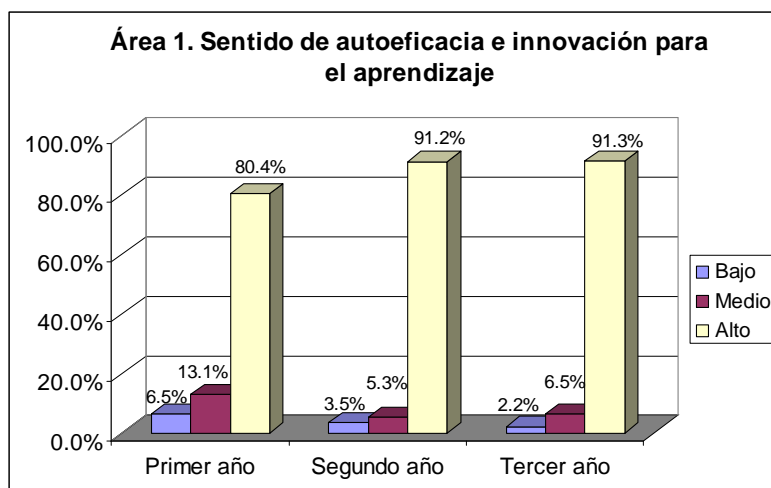
Se elaboró un cuestionario con tres preguntas que nos permitieran indagar los factores que motivaban a demotivaban a los alumnos, así como apreciar el esfuerzo que ponían en aquellos cursos que menos les gustaban, pero consideraban necesarios para su carrera.

III. RESULTADOS

3.1. Resultados comparativos

3.1.1. Comparación según año de estudio

Gráfico 1

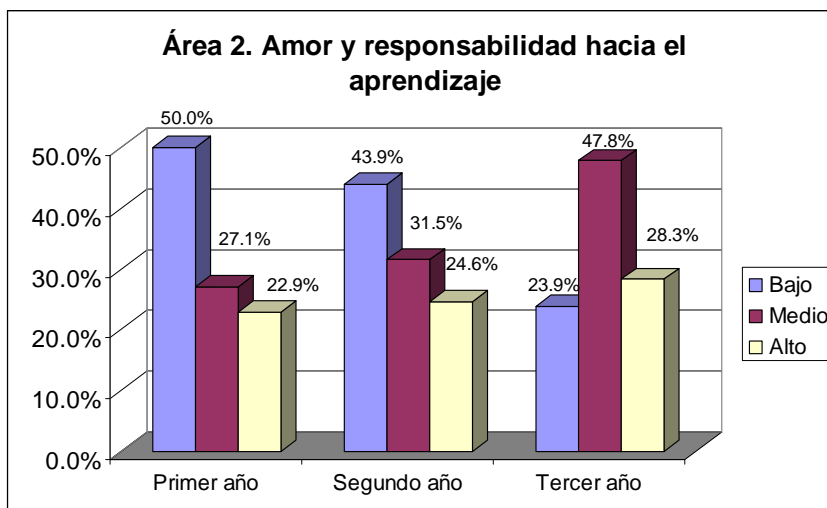


El gráfico 1 muestra la comparación según año de estudio de los resultados en el área 1 de la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido: “Sentido de autoeficacia e innovación para el aprendizaje”.

En el primer año, 80.4% se encuentra en un nivel alto; 13.1% en un nivel medio, mientras que 6.5% se encuentra en un nivel bajo. En el segundo año, 91.2% presenta un nivel alto, 5.3% un nivel medio y 3.5% un nivel bajo. Finalmente, en el tercer año, 91.3% se encuentra en un nivel alto, 6.5% en un nivel medio y 2.2% en un nivel bajo.

Estos resultados muestran que el mayor porcentaje de alumnos en cada uno de los años presenta un nivel alto en esta área, lo cual implica que estos alumnos presentan confianza en el auto-aprendizaje, poseen la habilidad para organizar el tiempo para aprender, auto-disciplina, conocimiento de las necesidades y recursos de aprendizaje, autopercepción de ser aprendices efectivos y la capacidad de visualizar formas nuevas de emprender los procesos de aprendizaje.

Gráfico 2

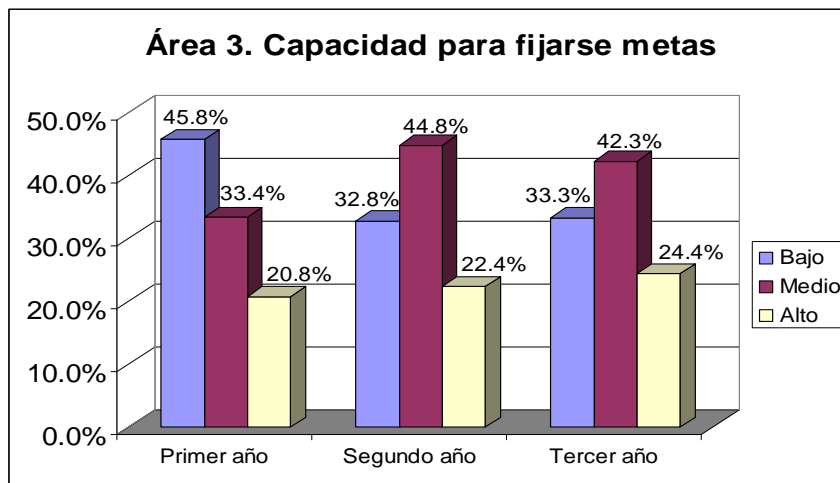


El gráfico 2 muestra la comparación según año de estudio de los resultados en el área número dos de la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido: “Amor y responsabilidad hacia el aprendizaje”.

En el primer año, 50.0% se encuentra en un nivel bajo, 27.1% en un nivel medio, mientras que 22.9% se encuentra en un nivel alto. En el segundo año, 43.9% presenta un nivel bajo, 31.5% un nivel medio y 24.6% un nivel alto. Finalmente, en el tercer año, 47.8% se encuentra en un nivel medio, el 28.3% en un nivel alto y 23.9% en un nivel bajo.

Esto muestra que el mayor porcentaje de alumnos en el primer y segundo años se encuentra en un nivel bajo en esta área, a diferencia de los alumnos de tercer año, en el que el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en un nivel medio.

Gráfico 3



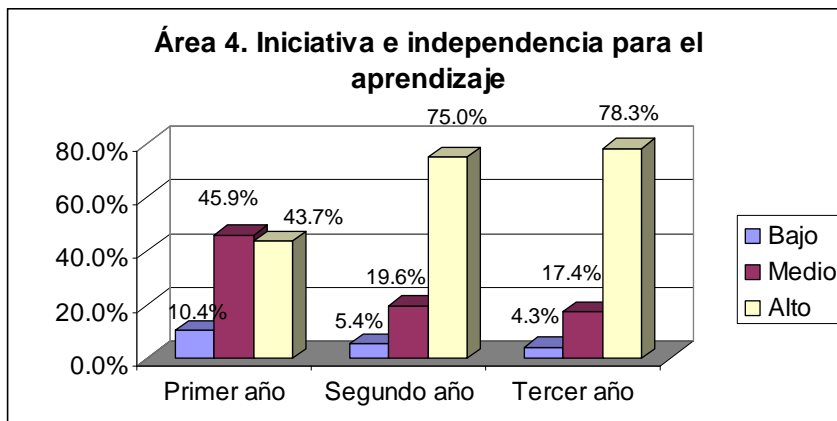
El gráfico 3 muestra la comparación según año de estudio de los resultados en el área tres de la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido: “Capacidad para fijarse metas (orientación al futuro)”.

En el primer año, 45.8% se encuentra en un nivel bajo, 33.4% en un nivel medio, mientras que 20.8% se encuentra en un nivel alto. En el segundo año, 44.8% presenta un nivel medio, 32.8% un nivel bajo y 22.4% un nivel alto. Finalmente, en el tercer año, 42.3% se encuentra en un nivel medio, 33.3% en un nivel bajo y 24.4% en un nivel alto.

Esto muestra que el mayor porcentaje de alumnos en el primer año se encuentra en un nivel bajo en ésta área, a diferencia de los alumnos de segundo y tercer año, en el que el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en un nivel medio.

Como se observa, entre el primer y segundo año, habría una disminución del porcentaje de alumnos ubicados en el nivel más bajo, con un aumento del porcentaje de alumnos pertenecientes al nivel medio, y en menor medida otro aumento del porcentaje de alumnos en el nivel alto.

Gráfico 4



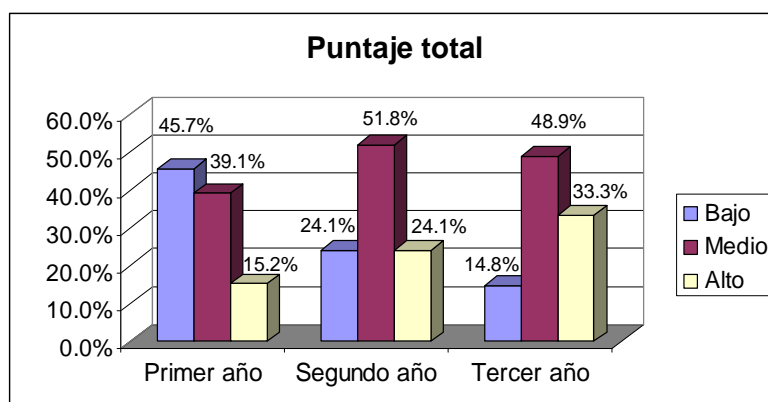
El gráfico 4 muestra la comparación según año de estudio de los resultados en el área número cuatro de la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido: “Iniciativa e independencia para el aprendizaje”.

En el primer año, 45.9% se encuentra en un nivel medio, 43.7% en un nivel alto, mientras que 10.4% se encuentra en un nivel bajo. En el segundo año, 75.0% presenta un nivel alto, 19.6% un nivel medio y 5.4% un nivel bajo. Finalmente, en el tercer año, 78.3% se encuentra en un nivel alto, 17.4% en un nivel medio y 4.3% en un nivel bajo.

Esto muestra que el mayor porcentaje de alumnos en el primer año se encuentra en los niveles medio y alto en esta área, a diferencia de los alumnos de segundo y tercer años, donde el mayor porcentaje de alumnos se encuentra en un nivel alto.

Asimismo, en el primer año no se observa mucha diferencia entre el porcentaje de alumnos pertenecientes al nivel medio y alto, mientras que en el segundo y tercer años esta diferencia se acrecienta, ubicándose el mayor porcentaje de alumnos en el nivel alto. Es decir, habría una disminución del porcentaje de alumnos pertenecientes al nivel medio (y bajo), con un aumento del porcentaje de alumnos pertenecientes al nivel alto.

Gráfico 5



3.2. Correlación entre puntajes de la escala y promedio académico

Se correlacionó el promedio de notas obtenido por la muestra de alumnos en el semestre 2003-2 con los puntajes totales y por área de la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido.

El cuadro a continuación presenta como primer valor el coeficiente de correlación de Pearson entre cada par de variables (área 1, área 2, área 3, área 4 y total con promedio, respectivamente). El segundo valor es el grado de significación de cada coeficiente, la correlación es significativa si el nivel de significación (bilateral) es menor a 0.05. El tercer valor de cada celda hace referencia al número de individuos que intervienen en el cálculo de la relación entre cada par de variables.

Cuadro 4. Niveles de correlación y significatividad por área de la EDAAD

		PROMEDIO
ÁREA 1	Correlaciones	0.120
	Sig. (bilateral)	0.169
	N	132
ÁREA 2	Correlaciones	0.122
	Sig. (bilateral)	0.163
	N	133
ÁREA 3	Correlaciones	0.185
	Sig. (bilateral)	0.033*
	N	133
ÁREA 4	Correlaciones	0.316
	Sig. (bilateral)	0.000**
	N	132
TOTAL	Correlaciones	0.233
	Sig. (bilateral)	0.008**
	N	128

*La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Como se observa, las correlaciones de las variables área 3: Capacidad para fijarse metas (orientación al futuro), área 4: Iniciativa e independencia para el aprendizaje y total (puntaje total de la escala) con el promedio de notas son positivas y significativas (su nivel de significación bilateral es menor a 0.05). Esto indica que las áreas 3 y 4, así como el puntaje total de la prueba guardan relación con los promedios de notas del ciclo. Es decir, puntajes altos en el área 3 de

la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido, se relacionan con promedios de notas altos. Lo mismo ocurre con el área 4 y el puntaje total de la prueba: puntajes altos en estas variables se corresponden con promedios altos de notas.

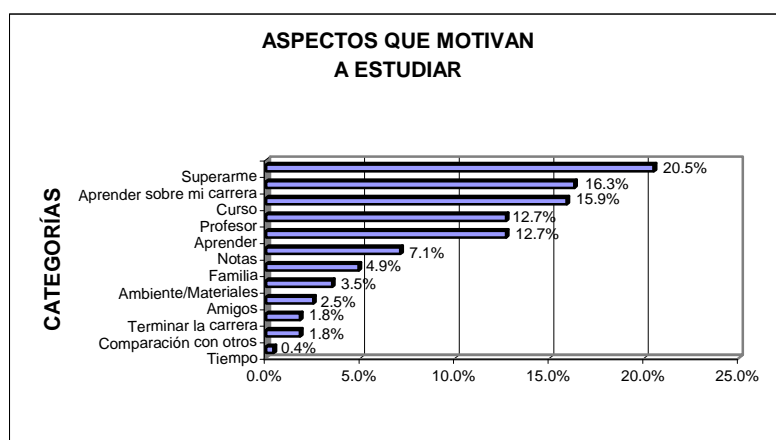
3.3. Resultados del cuestionario de motivación

Con el fin de obtener información complementaria a la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido, se diseñó un breve cuestionario de motivación (ver anexo 2), cuyas respuestas fueron agrupadas en categorías para su análisis. Los resultados obtenidos a partir de cada pregunta del cuestionario se presentan en cada uno de los siguientes puntos:

3.3.1. Aspectos que motivan a estudiar

El gráfico 6 presenta los resultados frente a la pregunta: en general, ¿qué aspectos son los que te motivan a estudiar?

Gráfico 6



De acuerdo con el gráfico 6, 20.5% de respuestas a ésta pregunta pertenecen a la categoría “superarme”, 16.3% a “aprender sobre mi carrera”, 15.9% a “curso”, 12.7% a “profesor”, 12.7% a “aprender”, 7.1% a “notas”, 4.9% a “familia”, 3.5% a “ambiente/materiales”, 2.5% a

“amigos”, 1.8% a “terminar la carrera”, 1.8% a “comparación con otros”, y 0.4% a “tiempo”.

A continuación se presenta la descripción de cada una de estas categorías:

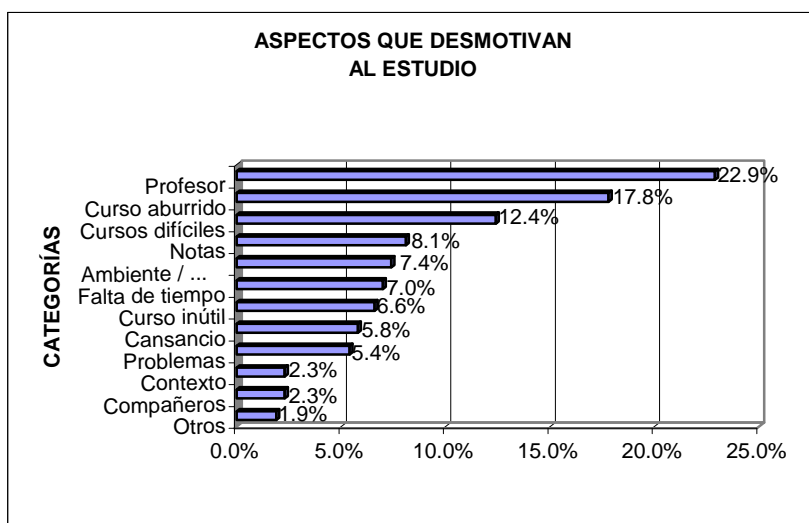
Cuadro 5

Descripción de categorías Aspectos que motivan a estudiar
Comparación con otros Amistades se superan y yo no me quiero quedar; saber que sé más que otros; ser mejor que los demás. Aprender (en general) Aprender más habilidades, cosas nuevas; tener más conocimientos. Aprender sobre mi carrera Que lo que aprenda me sirva para el futuro (carrera), que los temas se relacionen con mi carrera; avanzar en mi carrera. Familia Apoyo de padres; familia; padres animan a seguir estudiando. Superarme Salir adelante, ser algo en la vida, visualización por mi futuro, deseo de superación, ser profesional, hombre de bien, cumplir con mis metas, ser alguien triunfador, llevar el tipo de vida que quiero. Curso Curso interesante, atractivo, entretenido, con nivel de dificultad; curso importante, bien estructurado, buenos criterios de calificación; curso que me guste, dinámico, no muy teórico; que tenga interés en el tema; tema fácil de entender. Profesor Profesor bueno, abre los ojos, motiva; el tipo de enseñanza; actitud de los profesores, materiales con los que explican; material audiovisual, ejemplos, casos; profesor gracioso, responde dudas, buena gente, no aburrido; clase amena y práctica; profesor tiene conocimientos, ánimo, experiencia. Notas Que los resultados del estudio se observen en los exámenes; sacar buenas notas; si jalo (reprobar una materia) o “biqueo” (llevar por segunda vez un curso) me sentiría burro; promedio al terminar carrera; sacar una beca; estar en el tercio superior; reconocimiento de mis habilidades. Terminar la carrera Graduarme, terminar la carrera. Amigos Compañeros amigables, ambiente agradable, amigos. Ambiente / materiales Luz, silencio, orden, tranquilidad, paz, ambiente adecuado, material adecuado. Tiempo Tiempo, si tengo más tiempo investigo más.

3.3.2. Aspectos que desmotivan al estudio

El gráfico 7 presenta los resultados frente a la pregunta: ¿qué aspectos te desmotivan a estudiar?

Gráfico 7



De acuerdo con el gráfico 7, el mayor porcentaje de aspectos que desmotivan al estudio son los relacionados con el profesor (22.9%) y con los cursos aburridos (17.8%) y difíciles (12.4%). Estos porcentajes están seguidos de otros aspectos tales como las notas (8.1%), el ambiente/ambiente (7.4%), la falta de tiempo (7.0%), la inutilidad de ciertos cursos (6.6%), el cansancio (5.8%), los problemas (5.4%), el contexto (2.3%), los compañeros (2.3%) y otros (1.9%).

Es importante tomar en cuenta estos resultados, pues dan cuenta de aspectos que afectan la disposición de los alumnos al estudio y son susceptibles de cambio y mejora a partir de acciones llevadas a cabo por la universidad (principalmente los aspectos relacionados con el profesor, cursos y ambiente/materiales).

La descripción de cada una de las categorías presentes en el gráfico 7 se encuentran a continuación.

Cuadro 6

Descripción de categorías Aspectos que desmotivan a estudiar
<p>Notas Estudiar y tener baja calificación; notas relativamente bajas; salir mal o jalar en examen; jalar curso; límite de faltas y su relación con nota final del curso; otros tienen mejores notas.</p> <p>Cursos difíciles Cursos difíciles; no se entiende cursos, temas o lecturas; cursos pesados; lecturas de gran extensión; falta de información en algunos temas.</p> <p>Profesor Profesor malo, aburrido; no sabe llegar al alumno, sin técnicas de capturar atención; enseñanza no personalizada; profesores injustos, favoritismos; pruebas mal elaboradas (temas tontos); profesor no preparado, no sabe, desactualizado; no prepara su clase; mala actitud del profesor, malhumorado, cansado, mal trato; solo escuchan que el alumno desarrolle la clase; realizan evaluaciones de algo que no explican, suponen que uno sabe, no brinda herramientas necesarias para alcanzar objetivos académicos; profesor no me cae; falta a las clases.</p> <p>Curso aburrido Curso y clase aburrida, temas aburridos, temas no interesantes / muy fáciles; muy teórico y poco práctico; curso que parece de relleno; repetitivo o mecánico.</p> <p>Curso inútil Curso no tiene que ver con la carrera; pienso no me van a servir; de escasa aplicación en el contexto laboral; poca utilidad.</p> <p>Compañeros La gente; falta de compañerismo; trabajar con personas que no ponen de su parte; los malos comentarios.</p> <p>Problemas Problemas familiares; presión familiar; problemas económicos; pequeñas depresiones.</p> <p>Falta de tiempo Muchas tareas y controles por curso; tengo que invertir mucho tiempo; querer hacer otras cosas; saber que también puedo trabajar en el tiempo que estudio y ganar dinero; poder hacer otras cosas (p. ej. pasar tiempo con familia, amigos), la no sociabilidad.</p> <p>Ambiente / materiales Ambiente que me rodea; lugares incómodos; bulla, oscuridad; mucha gente; ruidos fuertes espacio, carpetas, falta de libros.</p> <p>Contexto Situación de trabajos; terminar carrera y no ejercerla; falta de tecnología en este país; falta de apoyo que brinda el gobierno a los jóvenes.</p> <p>Cansancio Cansancio, flojera; aburrimento; vivir lejos.</p> <p>Otros Malos horarios de clase; pensar que no estoy avanzando, que estoy atrasado; vivir sola.</p>

3.3.3. Esfuerzo dedicado a cursos

Con relación a la pregunta tres del cuestionario de motivación: tomando en cuenta aquellos cursos que te gustan poco, pero son necesarios para cumplir tus créditos. En una escala del uno al cinco ¿qué esfuerzo dedicas en ellos?

El siguiente cuadro presenta el número total de alumnos que respondió a esta pregunta (N), el número mínimo y el máximo en este grupo, la media y la desviación típica.

De acuerdo con éste, la media indica que en una escala del 1 al 5, los alumnos dedican 3.289 de esfuerzo en aquellos cursos que les gustan poco pero son necesarios para cumplir con sus créditos.

Cuadro 7

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ESFUERZO	151	1.0	5.0	3.289	.833
N válido (según lista)	151				

El cuadro 8 muestra la distribución de frecuencias de las respuestas. En la columna izquierda se observan los tipos de respuesta del 1 al 5 que respondieron los alumnos, a la derecha el número de alumnos que respondió cada uno de estos tipos de respuesta, el porcentaje derivado de estas frecuencias, el porcentaje válido (sin tomar en cuenta a los que no respondieron a esta pregunta) y el porcentaje acumulado.

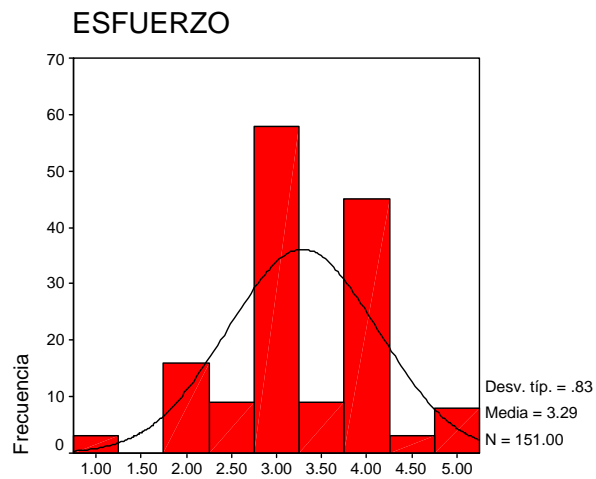
Esto indica que la mayoría de alumnos respondió a esta pregunta con el número 3, seguido por el número 4 y el número 2. Esta distribución de frecuencias produce la media de 3.289 que comentamos en el cuadro anterior. El gráfico 8 presenta en barras lo presentado en este cuadro.

Cuadro 8

ESFUERZO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1.0	3	2.0	2.0	2.0
	2.0	16	10.5	10.6	12.6
	2.3	1	.7	.7	13.2
	2.5	8	5.3	5.3	18.5
	3.0	57	37.5	37.7	56.3
	3.2	1	.7	.7	57.0
	3.5	8	5.3	5.3	62.3
	3.7	1	.7	.7	62.9
	4.0	45	29.6	29.8	92.7
	4.5	3	2.0	2.0	94.7
Perdidos Sistema	5.0	8	5.3	5.3	100.0
	Total	151	99.3	100.0	
Total		152	100.0		

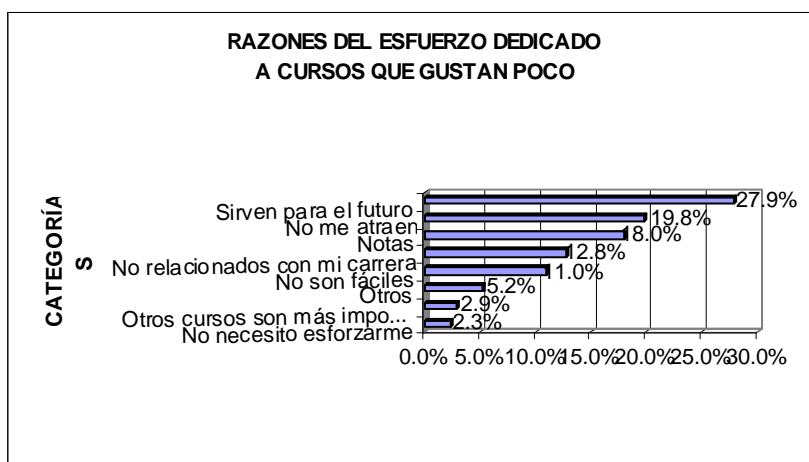
Gráfico 8



ESFUERZO

El gráfico 9 presenta los resultados frente a la pregunta: Escribe las razones por las que dedicas este esfuerzo en ellos (cursos que gustan poco, pero son necesarios para cumplir con los créditos).

Gráfico 9



Como se observa, 27.9% de respuestas a esta pregunta se relacionan con la importancia de estos cursos para el futuro, 19.8% con el poco interés en ellos, 18.0% con el interés por la nota, 12.8% con la poca relación con la carrera, 11.0% con la poca facilidad de estos cursos, 5.2% con otras razones, 2.9% con la importancia de otros cursos sobre éstos, mientras que 2.3% con el poco esfuerzo que requieren.

Estos resultados sugieren que, a pesar de tratar con cursos que gustan poco, la mayoría de los alumnos señalan la importancia de éstos para el futuro, aunque se aprecia como segundo porcentaje mayoritario el poco interés por los cursos. Las notas y la poca relación con la carrera son otras causas del interés puesto en los cursos que gustan poco a los alumnos. La descripción de las categorías presentes en el gráfico 9 se presenta a continuación:

Cuadro 9

Descripción de Categorías Razones del esfuerzo dedicado a cursos que gustan poco
Sirven para el futuro Son la base de la carrera; van a servir en el futuro; sirven para terminar mi carrera; ayudan a ser buen profesional; sirven para otros cursos; son pre- requisitos.
Notas No jalarlo o desaprobarlo; aprobar con nota no tan mala; sacarme buena nota; no bajar ponderado; tener buen ponderado; sacar nota suficiente para aprobar.
No son fáciles No se me hacen tan fáciles; dedico más tiempo; como tengo pocas ganas en clase, tengo que esforzarme más; algunas veces no entiendo bien el curso.
No relacionado con mi carrera No ayuda a mi carrera; otros cursos son de la carrera específicamente; no necesario a carrera.
No necesito esforzarme No se necesita esfuerzo para aprobarlo; tiendo a tener buena nota en ellos.
No me atraen No me llaman la atención; no me motivan; no me gustan; aburridos; poco interés en las lecturas.
Otros cursos son más importantes Otros cursos son mas importantes; todo sirve pero no en igual cantidad.
Otros Distracción; no quiero saber que mis amigos son mejores; trato de complementarlos con otros que no tienen mucha relevancia en mi carrera.

IV. DISCUSIÓN

Como se mencionó en la presentación teórica, el aprendizaje autodirigido es una característica del individuo que puede aprenderse, y que además puede manifestarse por episodios. Esto es, una persona no es necesariamente autodirigida en todas las situaciones, depende más bien de las materias a las que se enfrente.

Podemos corroborar en esta investigación que el aprendizaje autodirigido es más bien dinámico y evoluciona de acuerdo con la edad y niveles de instrucción de los sujetos. En este caso vemos que los alumnos de primer año obtienen resultados más bajos que los de segundo, y éstos últimos que los de tercer año, lo cual nos puede estar indicando que a mayor avance en la carrera y mayor madurez en sus estudios, los alumnos incrementan sus niveles de aprendizaje autodirigido.

Estos resultados dirigen el foco de atención, por un lado, hacia el conocimiento de sí mismo, su nivel de autonomía y, por otro lado, a adecuar las prácticas educativas de acuerdo con el estilo y desarrollo madurativo de los alumnos.

En relación con cada una de las áreas de la EDAAD, encontramos que en el área 1, Sentido de Autoeficacia e Innovación para el Aprendizaje, los alumnos obtienen puntajes bastante altos. Bandura (1986) define el concepto de autoeficacia como “los juicios que la gente hace sobre sus propias capacidades para organizar y llevar a cabo las acciones requeridas para obtener determinados tipos de desempeño”. (Linnenbrink y Pintrich, 2003). Linnenbrink y Pintrich (2003) señalan que el sentido de autoeficacia puede llevar a un mayor involucramiento y subsecuentemente a un mejor aprendizaje.

Sin embargo, los resultados de esta investigación indican que no hay correlación entre los resultados de esta área con el rendimiento académico, lo que nos lleva a hipotetizar que los alumnos en sus primeros años no tienen una adecuada metacognición sobre sus capacidades de estudios. Muchos de ellos no distinguen inicialmente la diferencia entre los cursos y el sistema de la Universidad y el de la escuela. Esto los lleva a mostrar una excesiva confianza y un consiguiente descuido en su desempeño académico.

Asimismo, no se encontró correlación entre el área 2 y el rendimiento académico, lo cual nos sugiere que en los primeros años de su vida universitaria, los alumnos no muestran un compromiso o deseo por aprender, ni mayor responsabilidad ante las dificultades en el proceso de aprendizaje. Una queja permanente entre los profesores de los primeros años de Universidad tiene que ver con una actitud poco responsable y madura frente a los estudios. Lo que más resalta en esta primera etapa es su fuerte dependencia a que el profesor “le diga lo que tiene que hacer”, demostrando poca iniciativa para superar las dificultades que se le presenten en su aprendizaje.

Encontramos que en las áreas 2 y 3 referidas al amor y responsabilidad hacia el aprendizaje y la capacidad para fijarse metas, los alumnos de primer año obtienen el nivel más bajo, observándose a sí mismo que

estos niveles iban mejorando en los dos siguientes años. Esto nos lleva a confirmar que existe un factor maduracional en estas áreas que influye en el incremento o decremento en el deseo por aprender y en la responsabilidad ante las dificultades, así como en la capacidad de los alumnos para fijarse metas de aprendizaje, afrontando los problemas como desafíos más que como obstáculos.

En el área 4 relacionada con la iniciativa e independencia para el aprendizaje, los alumnos muestran una disposición con tendencia a ir en aumento, observándose igualmente un incremento progresivo del primer al tercer año, lo que confirma la influencia del factor maduracional en las áreas de la escala.

En las áreas 3 y 4 si existe correlación entre las características de estas áreas y el rendimiento académico. De acuerdo con esto podemos hipotetizar que los alumnos si perciben la importancia de fijarse metas a futuro con la finalidad de llegar a ser profesionales exitosos, aunque al inicio no tengan una idea clara acerca de sus reales expectativas.

Mostrar iniciativa e independencia para el aprendizaje se correlaciona significativamente con el rendimiento académico, ya que en esta área el alumno no sólo debe mostrar confianza y deseo por aprender y trabajar solo, sino que debe ser conciente de que tiene las habilidades necesarias (comprensión lectora, capacidad para desarrollar un plan de trabajo, etc.) para lograr un aprendizaje exitoso.

En relación con el puntaje total se puede apreciar que la disposición para el aprendizaje autodirigido es menor en los alumnos del primer año en relación con los de segundo y estos en relación con los de tercero. Esto nos lleva a reafirmar que la disposición para el aprendizaje autodirigido responde a un factor maduracional, lo cual no excluye que esta disposición pueda ser episódica, dependiendo del curso o tema en el que se involucre el sujeto.

En el análisis de correlación que se hace entre la escala de disposición para el aprendizaje autodirigido y el rendimiento académico, encontramos una correlación significativa entre ambas variables, lo cual nos lleva a concluir que justamente los alumnos con bajos puntajes son aquellos que no mostrarán mayores deseos de

proponerse metas, orientarse hacia el futuro, proponerse desafíos y por lo tanto dirigir su propio aprendizaje.

Es importante tomar en cuenta que estos resultados indican una relación entre estas variables, pero no causalidad. Es decir, no necesariamente el incremento de la capacidad para fijarse metas, de la iniciativa e independencia para el aprendizaje o del puntaje total de la prueba lograrán el aumento del promedio de notas de los alumnos.

Complementariamente al análisis de la disposición para el aprendizaje autodirigido, quisimos estudiar el aspecto motivacional como un aspecto muy relacionado con él. Los aspectos que los alumnos mencionaban como aquellos que más les motivaban eran: “superarme” y “aprender sobre mi carrera”, factores que podrían considerarse como internos, seguidos de otros externos como el “curso”, “profesor” y “aprender”. Sin embargo, en los aspectos negativos que los alumnos consideraron como desmotivadores, encontramos que la mayoría se pueden catalogar de externos, como profesor, curso aburrido, cursos difíciles, notas, ambientes y materiales, entre otros. Esto nos permite concluir que los alumnos perciben que los factores desmotivadores provienen más de una fuente externa, sobre la cual pueden sentir menos capacidad de control, que sobre los aspectos internos que finalmente los llevan a mostrar una actitud de desinterés y desmotivación hacia sus estudios universitarios.

Una conclusión importante que podemos extraer de este trabajo involucra el matiz evolutivo que tiene el concepto de aprendizaje autodirigido. En la medida que los docentes y programas de estudios consideren en sus propuestas metodológicas el desarrollo de esta característica, tendrán que poner parte de sus esfuerzos no sólo en la transmisión de contenidos, sino incluir en su práctica docente el lograr que sus alumnos sean aprendices más autónomos y capaces de seguir aprendiendo toda su vida.

Otra conclusión tiene que ver con la relación que esta característica tendrá en el rendimiento académico de los alumnos. Debe ser tarea central del proceso de enseñanza-aprendizaje lograr que los alumnos tomen conciencia de la necesidad de convertirse en agentes de sus

propios aprendizajes, además de comprender que el rol del profesor es el de ser un facilitador y no un “director” en dicho proceso.

La comparación realizada refleja una tendencia a tomar en cuenta que son muestras diferentes. Se recomienda que para trabajos posteriores, se puedan realizar estudios longitudinales que refuercen o desestimen los resultados obtenidos en esta investigación referente a la dimensión evolutiva que podría tener esta característica.

BIBLIOGRAFÍA

Birembaum, Menucha (2002), “Assesing self-directed active learning in primary schools”, en *Assessment in Education: principles, Policy and Practics*, Routledge, part of the Taylor & Francis Group, vol. 9, núm. 1, March, pp. 119-138.

Brockett, R. y R. Hiemstra (1993), *El aprendizaje Autodirigido en la Educación de Adultos*, Paidós Educador, Madrid.

Dembo, M. y M. Eaton (2000), “Self-regulation of academia learning in middle-level school”, en *The Elementary School Journal*, vol. 100, núm. 5, p. 475.

Grow, G. (1991) “Enseñando a los estudiantes a ser autodirigidos”, en <http://www.famy.edu/sjmga/ggrow>

Linnenbrink, Elizabeth y Paul Pintrich (2003), *The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom*, Reading & Writing Quarterly, 19:119-137.

Merriam, S. y R. Caffarella (1999), *Learning in Adulthood: A comprehensive Guide*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Narváez, Miryam (2003), *Adaptación de la Escala de Disposición para el Aprendizaje Autodirigido*, Tesis de Maestría en Educación con mención en docencia e investigación en educación superior, Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Paris, Scott G. y P. Winograd (2001), "The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation", en *Education Research and Development Centers Programa PR/Award Number R305R70004*, as administered by the Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.

Ross Owen, T. (1999), "Self-directed learning readiness among graduate students: Implications for Orientation Program", *Journal of College Student Development*, vol. 40, Issue 6, p. 739.

Rueda, Robert y H. Myron Dembo (1995), *Motivational Processes in Learning: A comparative Analysis of Cognitive and Sociocultural Frameworks*, Advances in Motivation and Achievement, vol. 9, pp. 255-289.

Savater, Fernando (2003), *El valor de elegir*, Ariel, Colombia.

Zimmerman, Barry (1995), "Self-regulation Involves More Than Metacognition: A Social Cognitive Perspective", en *Educational Psychologist*, 30(4), pp. 217-221.