

1-1-2009

Factores asociados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del Programa de Optometría de la Universidad de La Salle

Katherine Castañeda Vergara
Universidad de La Salle, Bogotá

Luisa Fernanda Figueroa Olarte
Universidad de La Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia

Citación recomendada

Castañeda Vergara, K., & Figueroa Olarte, L. F. (2009). Factores asociados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del Programa de Optometría de la Universidad de La Salle. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/680

This Tesis de maestría is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Maestría en Docencia by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

FACTORES ASOCIADOS CON EL NIVEL DE DESEMPEÑO EN EL
TRABAJO INDEPENDIENTE DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DEL
PROGRAMA DE OPTOMETRÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

KATHERINE CASTAÑEDA VERGARA
LUISA FERNANDA FIGUEROA OLARTE

Tesis de grado para optar al título de Magister en Docencia

Director

JOSE DARÍO HERRERA PhD

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
FEBRERO 2009

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

1.1 Definición del problema

1.2 Justificación

1.3 Antecedentes

1.4 Objetivos

2. Marco Teórico

2.1 Marco Legal

2.2 Contexto Institucional

2.3 Metacognición

2.4 Autorregulación

2.5 Autonomía-Libertad

2.6 Trabajo Independiente

2.7 Aprendizaje autónomo

3. Metodología

3.1 Tipo de método

3.2. Fases del proceso

3.2.1 Pregunta de investigación

3.2.2 Muestra y técnicas de recolección de información

3.2.3 Trabajo de campo

3.2.4 Análisis de datos

4. Resultados

4.1 Conocimiento de docentes y estudiantes sobre los diferentes aspectos del sistema de créditos académicos

4.1.1 Docentes

4.1.2 Estudiantes

4.2 Planeación y evaluación utilizadas por los docentes para el trabajo independiente

4.2.1 Planeación

4.2.2 Evaluación

4.3 Razones que dan los estudiantes cuando realizan o no su trabajo independiente de forma adecuada

4.3.1 Motivación

4.3.2 Asignación de Tiempo

4.3.3 Aspectos Familiares

4.3.4 Tipo de tarea

4.3.5 Lugar

4.3.6 Evaluación

4.3.7 Formas de trabajo independiente

5. Discusión

6. Conclusiones

7. Recomendaciones para optimizar el trabajo independiente

Bibliografía

Evidencias

INTRODUCCIÓN

La presente investigación formó parte del macro proyecto “Prácticas Pedagógicas” en el área “Las metodologías y los recursos de aprendizaje utilizados” dirigido por los docentes José Darío Herrera y Elkin Agudelo, que busco en términos generales, dar cuenta de las acciones y reflexiones que se desarrollan cotidianamente en el aula, para permitir una mayor comprensión del ejercicio pedagógico desde lo metodológico hasta lo evaluativo.

Nuestro trabajo, en particular, dirige la atención hacia los factores relacionados con el desempeño de los estudiantes en el tiempo independiente, tiempo que se planea para reforzar y complementar el presencial y contribuye a generar una formación verdaderamente integral, ya que el alumno debe asumir con responsabilidad su participación en el proceso.

Se maneja investigación cualitativa de carácter descriptivo, buscando reconocer de forma detallada los principales aspectos que influyen en el adecuado aprovechamiento del tiempo independiente por parte de los estudiantes. La inquietud surgió a partir de la preocupación de los docentes por el escaso compromiso que algunos estudiantes de pregrado, especialmente de los primeros semestres, parecen mostrar en la realización de las actividades propuestas para el trabajo independiente; razón por la cual, se planteó como objetivo general, identificar los factores asociados con el desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del programa de Optometría. Entendido el tiempo independiente desde el concepto de metacognición, capacidad de autorregulación, autonomía, como manejo de la libertad, y trabajo autónomo.

Con el propósito de obtener la información se indagó sobre el conocimiento que tienen docentes y estudiantes acerca del sistema de créditos, las estrategias de planeación y evaluación del trabajo independiente, y las razones que dan los estudiantes cuando realizan o no dicho trabajo en forma adecuada.

Para la recolección de información se utilizó grupos focales y entrevistas. Se encontró, que docentes y estudiantes tienen claros los conceptos de tiempo presencial e independiente, pero no las horas de dedicación para cada actividad según el plan de estudios, la planeación se hace en el syllabus, sin ningún tipo de participación del estudiante, y la evaluación es sobre todo de carácter “confirmatorio” mediante preguntas en quizes y parciales.

En la realización de tiempo independiente por parte de los estudiantes, se reconoció la influencia de aspectos tales como: la motivación, el tiempo de dedicación, la familia, el tipo de tarea, lugar de realización, evaluación y las diferentes formas de planeación.

Finalmente, contrastando la información obtenida con la teoría, se propusieron algunas recomendaciones tendientes a implementar procesos de mejoramiento.

1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La Universidad de la Salle ha adoptado como política institucional los créditos académicos buscando promover el desarrollo de la autonomía del estudiante como parte importante de su formación integral. Para garantizar éste desarrollo, las facultades han determinado el número de horas mínimas que el estudiante debe dedicar al tiempo presencial e independiente, además de los contenidos, didácticas y estrategias de planeación y evaluación.

La proporción de horas de trabajo independiente en todas la carreras, incluida la de Optometría, es significativamente mayor que la de horas en el aula, su importancia para el logro de competencias es enorme. Aunque el docente planea y evalúa el trabajo realizado, es el estudiante quien realiza las actividades, su papel es, por lo tanto protagónico.

No obstante, en el quehacer diario del proceso enseñanza-aprendizaje se observa, en apariencia, que el estudiante no asume con responsabilidad suficiente las tareas propias del trabajo independiente, lo que dificulta la apropiación de contenidos, habilidades y destrezas.

Consideramos importante reconocer todos los aspectos que puedan estar relacionados, porque, como afirma Gil, 2001, p. 31: “los estudiantes que son participantes activos del proceso de aprender, aprenden más, porque son facilitadores y monitores de su propio aprendizaje”, además, “los docentes están conscientes de que todos los estudiantes vienen a la escuela con una serie de destrezas, actitudes y niveles de conocimiento que están basados o han sido influenciados por sus experiencias colectivas, todas las cuales tienen un impacto sobre el aprendizaje”. Es importante averiguar por esas “experiencias” y practicas que pueden estar afectando el trabajo autónomo de los estudiantes.

Todo esto implica reflexionar sobre las estrategias, procesos, propuestas y aspectos que puedan tener alguna relación. Surge entonces, la pregunta de investigación: ¿cuáles son los principales factores relacionados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del programa de Optometría de la Universidad de La Salle?

1.2. JUSTIFICACIÓN

Responder la pregunta planteada: ¿cuáles son los principales factores relacionados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del programa de Optometría de la Universidad de La Salle?, es pertinente en tanto que contribuye a realizar un diagnóstico que contribuya al mejoramiento del proceso educativo, teniendo en cuenta uno de sus principales actores: los estudiantes de los primeros semestres, quienes aparentemente tienen mayor dificultad para asumir su autoformación.

Es importante, ya que es sobre todo en la respuesta a las actividades propuestas para el tiempo independiente donde se evidencia la responsabilidad y uso de la libertad del estudiante, que bien manejadas le permiten adquirir las competencias requeridas para alcanzar el perfil profesional deseable en un optómetra, y además, lo capacitan para “aprender a aprender”, meta del trabajo autónomo.

García, 2001 reafirma estas ideas cuando dice:

... un ambiente de aprendizaje centrado en el alumno se evidencia al observar el grado de motivación y participación activa manifiesta por los estudiantes, el significado del contenido curricular y la conversión del docente en un mediador del aprendizaje que espera que sus alumnos alcancen el éxito al convertirse en aprendices independientes.

Entender el papel del docente implica también reconocer la importancia de la adecuada dedicación, planeación, retroalimentación y evaluación del trabajo extra clase, sin perder de vista que la educación actual, centrada en el aprendizaje, otorga a quien aprende el papel principal. Como dice Bruner, (2001, p. 161): “dada la cantidad limitada de tiempo que existe para el

aprendizaje, es preciso que nos preocupemos por ahorrar al sujeto todo aprendizaje innecesario”.

Como protagonista, es importante favorecer en el procesos metacognitivos, de autorregulación y autonomía, que se constituyen en punto central para la realización del tiempo independiente. Su importancia no está dada únicamente por lo académico, sino que también involucran responsabilidad, seriedad, honestidad e incluso espíritu colaborativo, aspectos que tienen que ver con la educación integral, que es una meta tanto de la formación propia del Lasallismo como del trabajo diario de los docentes. Es entonces la ocasión para que tanto docentes como estudiantes, reflexionen sobre su participación. De esta forma, será posible identificar deficiencias para tratar de corregirlas y hacer mucho más fructífero el esfuerzo diario.

1.3. ANTECEDENTES

La búsqueda de antecedentes se encaminó básicamente a los relacionados directamente con la pregunta de investigación. Los conceptos de trabajo independiente y autonomía en educación superior son términos que se han incluido como una nueva herramienta conceptual, que busca dar luz a los nuevos retos formativos de los profesionales. De esta forma, la Universidad asume su compromiso social de formar integralmente a los estudiantes, generando en ellos valores y aptitudes que respondan a los intereses de la sociedad actual.

Este reto educativo se ve reflejado en instituciones universitarias de Europa, como lo describe Monereo-Pozo (2003), quien hace una reflexión frente a la labor actual de la universidad en Madrid como agente formador de estudiantes que deben aprender algo de la vida, no sólo deteniéndose en lo académico. Plantea que el reto de los estudiantes actuales es prepararse para un campo laboral donde la autonomía juega un papel principal dentro de su desempeño, y es aquí donde la autorregulación en su proceso de aprendizaje debe ser una competencia a desarrollar bajo la mirada del docente que participa como guía, buscando reorientar la formación, dando nuevos instrumentos a los estudiantes para reafirmar su apropiación de autonomía en el aprendizaje.

Teniendo en cuenta, que la proyección laboral es una de las grandes expectativas de los estudiantes, surge con gran preocupación entre las investigadoras, de como desde la universidad, se debe incentivar la autonomía y la responsabilidad entre los estudiantes, de tal forma que logren responder de forma adecuada a su labor como profesionales de la salud visual, y qué mejor manera de hacerlo que iniciando por el buen manejo del tiempo independiente.

En la comunidad académica de México se reconoce la autonomía como un gran desafío a mejorar, en especial con los estudiantes de primeros semestres de la universidad que no logran tomar adecuadamente las decisiones frente a los cambios que se les presentan (Guerrero, 2006); deciden sin ningún argumento retirarse de la escuela, sin realizar una reflexión acerca de la importancia de su adecuada formación. Básicamente, se encuentran problemas en el manejo apropiado del tiempo y en la ausencia de acompañamiento por parte de los docentes en un nivel superior, lo que genera un umbral de incertidumbre en los estudiantes, que para los investigadores es de vital importancia en el análisis del verdadero manejo de la responsabilidad con libertad.

Esto implica que uno de los retos entre los docentes es permanecer atento a aquellos estudiantes que inician su educación superior, encaminándolos a un adecuado manejo de su tiempo presencial e independiente, ya que es evidente que en los primeros semestres encontremos una baja adaptación a los cambios académicos y que los estudiantes se desmotiven y en ocasiones no se cumple a cabalidad el proceso de enseñanza – aprendizaje, sin olvidar que una herramienta fundamental es la pertinente elaboración del syllabus

En la Universidad de la Sabana, la preocupación por el adecuado manejo del tiempo independiente es tal, que el cuerpo docente formula una investigación en la asignatura de Genética (Boude, 2007), en la que invita a los estudiantes a crear una herramienta virtual que permita describir con sus propios términos los conceptos de este espacio académico, permitiendo resolver problemas comunes que se presentan en dicha asignatura; el objetivo principal no era lograr la creación de la herramienta virtual, esto fue tan sólo una estrategia, lo verdaderamente relevante era reconocer el manejo del tiempo para crear esta herramienta, analizando el trabajo en equipo y permitiendo ubicar al estudiante como agente activo dentro de su

proceso de aprendizaje, facilitando un cambio de roles, en donde el docente actúa como guía y el estudiante cobra protagonismo.

Este tipo de investigaciones logra ubicar a los docentes en una postura mucho más activa, invitándolos a crear espacios en donde sus estudiantes aprecien su labor académica que busca promover valores como la responsabilidad y el trabajo cooperativo. Para los estudiantes del programa de Optometría de la Universidad de La Salle, se puede usar la práctica clínica como espacio de formación de nuevas estrategias de aprendizaje.

Específicamente relacionado con el problema de investigación planteado, a nivel institucional, en la Universidad de La Salle se encontró únicamente la tesis de especialización “Estrategias Pedagógicas para la promoción del trabajo independiente desde los espacios de acompañamiento a nivel de pregrado” realizada por Jiménez y Leguizamón (2004), I etapa, cuyo objetivo fue identificar como piensan y sienten los actores curriculares en relación con el tiempo independiente y el acompañamiento directo del estudiante en el programa de Optometría. Dicho trabajo presenta como conclusiones: que los estudiantes de los primeros semestres quieren mayor autonomía y los de semestres altos “reclaman” acompañamiento del docente; que los profesores consideran la autonomía como un reto que el estudiante no está preparado para asumir. Igualmente, se plantean algunas soluciones que involucran a los docentes y los estudiantes:

- Que el estudiante no reduzca al maestro a ser el “recurso esencial” del proceso de aprendizaje. En lo referente a las exigencias de las tareas académicas, lo ven como necesario al aprendizaje a cualquier nivel.
- Los profesores expresan la necesidad de no resistirse más a los cambios, esto se puede entender como reconocer que el papel protagónico es ahora del estudiante.

Esta investigación nos ubica en una realidad académica en donde los estudiantes y los docentes logran entender que es el momento justo para cambiar su mentalidad y que exige un reto educativo, que involucra todos los aspectos, tanto familiares como sociales, que permitan mejorar el manejo del tiempo independiente en los estudiantes del programa de Optometría.

En el campo de la autonomía y el aprendizaje autónomo en la Universidad de La Salle, un primer referente es un macro proyecto de investigación en el que se desarrollaron siete tesis de Maestría y una de especialización: “La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior: un estudio etnográfico crítico en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, Colombia” (Santos, 2005). Tuvo once coinvestigadores, docentes de diferentes universidades. Los objetivos específicos relacionados son:

- Identificar algunos problemas referidos a la promoción de la autonomía en el aprendizaje.
- Describir las formas de sentir de estudiantes, maestros y directivos frente a estos problemas.
- Describir los tipos de acciones orientadas hacia la solución de estos problemas.

En total se entrevistaron 121 personas (51 estudiantes, 40 profesores y 30 directivos). El título de la tesis de Maestría fue “Características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje”

Las conclusiones relacionadas con estudiantes fueron:

- Incomodidad, inconformismo, insatisfacción, desánimo, molestia, rabia, impotencia con la imposibilidad del ejercicio de la autonomía en

el aprendizaje, no participación en la toma de decisiones y falta de flexibilidad curricular.

Las conclusiones relacionadas con profesores

- Falta de condiciones adecuadas para la enseñanza, de recursos y de una buena calidad en los procesos pedagógicos. Finalmente, se incluye un sentimiento que llama la atención: el miedo.

Santos (2005) señala igualmente en su trabajo investigativo que en nuestro país se han desarrollado estudios para promover estrategias que favorezcan la autonomía, especialmente en educación básica y media vocacional, sobre todo en disciplinas como la química, la física, las matemáticas y las lenguas extranjeras. Enuncia la falta de promoción de la autonomía a nivel universitario, el papel del docente en el desarrollo de la autonomía y la necesidad de reformar los currículos, como aspectos que influyen en un adecuado proceso académico.

Con relación al aprendizaje autónomo, en la tesis de Maestría en Docencia “Propuesta didáctica crítica para la promoción del aprendizaje autónomo en la formación de fisioterapeutas: investigación-acción en la Corporación Universitaria Iberoamericana”, se indagó sobre las creencias de los estudiantes sobre la autonomía: autonomía como posibilidad de escoger, tomar decisiones, asumir las consecuencias, sentir igualdad con el docente, ser responsable y oportunidad para desarrollar el criterio profesional. Las técnicas que sugiere para la promoción del trabajo autónomo son: aprendizaje cooperativo, clase magistral, elaboración de ideogramas, resolución de problemas, seminario alemán, lectura autorregulada, tutorías, etc.

En el mismo sentido, “Una propuesta didáctica crítica para la promoción del aprendizaje autónomo en un proceso de formación de licenciados en

preescolar de la Fundación Universitaria los Libertadores”, afirma que los valores relacionados con el aprendizaje autónomo son tres: responsabilidad, respeto y solidaridad. La responsabilidad relacionada con la capacidad que debe tener el estudiante de determinar la forma de planear sus actividades y tareas en el tiempo que considere adecuado. La solidaridad como capacidad de compartir, prestar ayuda y trabajar en grupo. El respeto como prudencia y cortesía hacia el compañero, tener en cuenta sus opiniones. Como estrategias proponen mapas conceptuales, ejercicios prácticos en clase, exposiciones supervisadas por el docente y trabajo en equipo.

Otra investigación que toca este tema se realizó en 1992, el propósito fue indagar sobre las condiciones y hábitos de estudio de los estudiantes universitarios. Se encontró que están limitados por el nivel socioeconómico y el tipo de institución donde se forman. Los hábitos de estudio evidencian muy poca dedicación a actividades académicas distintas a la clase presencial. Los estudiantes de medicina y arquitectura son los que dedicaban mayor cantidad de tiempo a actividades extra clase, los de contaduría los de menor dedicación, tal vez porque estudian en la noche y los de terapia ocupacional por el carácter práctico de la profesión. Los resultados del estudio sugieren que al ser escasa la dedicación de los estudiantes al trabajo independiente se disminuye la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otra conclusión fue que las universidades no tratan de cambiar los hábitos y costumbres de los estudiantes sino que trabajan con la poca calidad de la educación básica en muchos de sus estudiantes (Parra, 1992). Esta realidad se evidencia también en nuestras instituciones que reciben estudiantes poco preparados y tienen la difícil misión de lograr convertirlos en profesionales competentes.

1.4 OBJETIVOS

GENERAL

Identificar y describir los factores asociados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del programa de Optometría de la Universidad de La Salle

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el conocimiento de los docentes y estudiantes acerca de los diferentes aspectos del sistema de créditos académicos.
- Describir las metodologías y tipos de evaluación utilizadas por los docentes para el trabajo independiente.
- Describir las justificaciones que dan los estudiantes cuando realizan y no realizan su trabajo independiente de forma adecuada.

2. MARCO TEORICO

Para dar soporte teórico a la pregunta de investigación se revisan en primer lugar algunos aspectos relacionados con el sistema de créditos académicos, así, como una breve contextualización institucional, luego nos aproximaremos a los conceptos de metacognición, autorregulación, autonomía, trabajo independiente y aprendizaje autónomo.

2.1 MARCO LEGAL

El concepto de trabajo independiente no es nuevo. En nuestra investigación lo abordaremos teniendo en cuenta la dimensión que se le ha dado desde la implementación en las instituciones de educación superior del Sistema de Créditos Académicos, a partir de los decretos 808 del 25 de abril de 2002 y 2566 de 10 de septiembre de 2003. Trabajar con créditos implica adoptar un modelo más internacional que favorezca la flexibilidad, electividad y movilidad de estudiantes, así como la homologación de títulos y que además garantice la calidad.

Se considera el crédito como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante, que permite calcular el número de horas semanales en promedio por periodo académico dedicado por él a una actividad. En cada asignatura se debe realizar el cálculo de dicho promedio. Un crédito académico comprende las horas de clase presencial incluidas las prácticas supervisadas, el tiempo de trabajo independiente del estudiante y las tutorías. Cada programa según su perfil define las horas que deben dedicarse a cada actividad en los espacios académicos, de acuerdo con las competencias por alcanzar.

Se define como tiempo independiente (TI), el tiempo adicional al presencial dedicado por el estudiante, sin el docente, a actividades como: lecturas previas y posteriores, búsqueda y estudio de materiales de consulta, solución de problemas (por ejemplo: casos clínicos en optometría), preparación y realización de informes de laboratorio, talleres y prácticas, y a la redacción de informes y ensayos, entre otros. “Tiempo independiente se refiere, pues, a toda aquella actividad relacionada con la autonomía del aprendizaje” (Díaz, 2002, p. 95). Según Gómez (citado por Díaz, 2002, p. 88): “Lo que se requiere es una formación permanente que actualice y reformule las competencias previamente adquiridas por los individuos y que los capaciten para el aprendizaje auto motivado y continuo, para la adaptabilidad ocupacional y la autonomía”.

La distribución de horas para cada uno de los aspectos del sistema de créditos varía en pregrado o posgrado así:

Una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización, y tres en programas de maestría, lo cual no impide que las Instituciones de Educación Superior propongan el empleo de una proporción mayor o menor de horas presenciales frente a las independientes, indicando las razones que lo justifican, cuando la metodología específica de la actividad académica así lo exija (Decreto 808 del 25 de abril de 2002).

Según Díaz (2002), los créditos se han constituido en un elemento significativo para certificar la flexibilidad de la formación, ya que involucran el trabajo de los alumnos, quienes son protagonistas, organizando su proceso formativo de manera más autónoma según sus motivaciones, preferencias, necesidades, posibilidades, etc.

He ahí uno de los máximos desafíos de la flexibilidad, que supone definir la calidad y la cuantía de responsabilidades para el estudiante en el tiempo independiente. Según esto, el principio de flexibilidad curricular debe tomarse como una acción básica para alcanzar la formación de profesionales integrales. Dado que dicha formación integral se entiende como un principio que comprende aprender a pensar, a aprender, a ser y a hacer, la flexibilidad supone el desarrollo de diferentes estrategias dentro de las cuales están, por ejemplo, favorecer la creatividad y responsabilidad personal, propiciar la autonomía para obtener conocimiento, el acercamiento a otras disciplinas y la opción de progreso de las aspiraciones e intereses personales.

2.2 CONTEXTO INSTITUCIONAL

Para contextualizar el enfoque lasallista se utilizaron como referentes los “librillos institucionales”, publicaciones donde se resumen los principales lineamientos que enmarcan el quehacer institucional universitario.

Según el librillo 18, se entiende como sistema institucional de créditos:

La organización sistémica de los procesos académicos y administrativos, tendientes a fomentar la autogestión en la construcción del conocimiento, a partir de la autoformación y de la autorregulación en la formación de sus profesionales, que se caracteriza por generar flexibilidad, con el fin de mantener la excelencia académica (p.17).

Además, siendo consecuente con la autonomía universitaria, la Universidad de La Salle, establecerá las horas de trabajo independiente, tutorial y presencial, de acuerdo con los contenidos de las asignaturas y perfiles de los programas. Los créditos académicos se adoptarán como política institucional,

para promover el desarrollo de la autonomía del estudiante. La dedicación horaria para el trabajo independiente que las facultades fijen debe estar apoyada en estrategias, recursos y mediaciones que certifiquen la formación. Se requiere que los docentes de los diferentes programas ubiquen y desarrollen los contenidos mínimos y claves de la asignatura que asumen, facilitando el aprendizaje de los temas que más interesan a los estudiantes, utilizando estrategias didácticas diferentes e innovadoras que contribuyan a detectar las fortalezas y debilidades del proceso, de tal manera que se garantice “aprender a aprender” y se trabaje por impulsar la adquisición de las competencias en sus estudiantes, para alcanzar el perfil general del profesional que busca formar el programa en el cual el docente labora (Librillo 18).

El concepto de espacio académico que maneja la Universidad de La Salle entendido “como la práctica pedagógica que propicia la construcción de aprendizaje, no necesariamente ligada al área cerrada del aula, y que genera en el estudiante un nuevo estilo de actuación en su formación, compromiso y autorregulación” (Librillo 18, p. 35), refuerza la importancia de la adecuada planeación, evaluación y realización del trabajo independiente. Esto se reafirma con la idea de flexibilidad del espacio académico considerado como la “posibilidad que tiene el estudiante para responder, desde su motivación, al trabajo independiente, con miras al auto aprendizaje, donde cada profesor promueve la profundización en los temas de interés, media en la solución de las dificultades de aprendizaje para la asimilación del espacio académico y fomenta las tutorías” (Librillo 18, p. 17).

Así mismo, la definición de formación integral que adopta la institución reafirma la importancia del trabajo autónomo, ya que considera que dicha formación integral “busca que el estudiante, por un proceso académico a conciencia, coherente, continuo y dinámico, descubra el valor de la totalidad

de su ser, su ubicación en el contexto cultural y su significación social y política” (Librillo 18: 42). Por tanto, los programas y unidades académicas de la Universidad de La Salle favorecen el aprendizaje de los estudiantes, promoviendo la formación integral en todas sus dimensiones.

Es necesario entonces que los encargados de los currículos reflexionen acerca de cómo enseñar para el aprendizaje, buscando la autonomía en la formación y eligiendo las mejores estrategias para lograrlo, dentro de la cultura de los créditos académicos. Igualmente se tienen que promover espacios académicos flexibles que evidencien la capacidad de elección en cuanto a los recursos de formación que oferten los programas, así como la promoción de la autonomía para el aprendizaje y la autoformación.

Se consideran también las “mediaciones formativas”, entendidas como recursos tecnológicos, instrumentales y actitudinales por medio de los cuales se desarrollan los *syllabus*. Estas mediaciones muestran los instrumentos de seguimiento y acompañamiento del estudiante en la realización del trabajo independiente.

Puede resumirse la finalidad de la formación integral desde el punto de vista de la flexibilidad, en la idea de provocar reflexión en aspectos como: las intenciones formativas, el fortalecimiento de las potencialidades del estudiante, desde su ritmo personal de aprendizaje y la promoción de la autonomía responsable de quien aprende (Librillo 23).

Teniendo en cuenta este contexto y las consideraciones sobre espacio académico y formación integral:

preocupa, no solamente la formación del profesional, sino la formación como persona: ciudadano, miembro de una sociedad, profesional de

excelencia, responsable, independiente, crítico y creativo; una persona capaz de identificar problemas y buscar alternativas de solución; capaz de solucionar sus problemas y de comprometerse con la solución de aquellos de su comunidad; capaz de mejorar día a día su vida personal, de intervenir en la transformación del medio sociocultural, de construir su futuro personal y de contribuir a perfilar el de su familia y el de su entorno sociocultural (Librillo 18, p. 42).

En el Librillo 30 se especifican las intencionalidades formativas del trabajo independiente: “aplicación de los conocimientos teóricos, vivencia de la fundamentación, complementación de los contenidos, comprensión de temáticas, lectura de temas complementarios, redacción de reseñas y lectura del mismo tema en otros idiomas” (p. 43). Y se sugieren estrategias del trabajo independiente tales como:

Guías, tutorías, asesorías, atención a estudiantes, consejería, lectura de libros y artículos, elaboración de informes de lectura, redacción de relatorías y artículos, análisis comparativo entre enfoques, trabajos de grado, asistencia a eventos y praxis investigativa.

Los créditos han dado entonces un énfasis especial al trabajo que el estudiante debe realizar sin supervisión directa del docente, dicho trabajo le exige dedicación y alto sentido de responsabilidad, debe actuar como un ser autónomo, responsable de su propio aprendizaje. Específicamente, el estudiante de los primeros semestres del programa de Optometría de la Universidad de La Salle se enfrenta a una serie de nuevos conocimientos que pretenden ubicarlo en el quehacer profesional y los campos de acción que podrá desarrollar en el futuro. Es obvio que si el estudiante cumple a cabalidad su trabajo independiente es mucho más fácil apropiarse de todos estos saberes. Además, el ejercicio de buscar por sí mismo nuevas formas y

fuentes de conocimiento le capacitan para llegar un día a tomar decisiones responsables con relación al manejo integral del paciente.

Considerando la cantidad de créditos que el estudiante debe cursar (alrededor de 200), la adecuada realización del trabajo independiente es básica para que pueda adquirir las competencias que lo harán un buen profesional.

Luego de la contextualización, se revisan algunos conceptos directamente relacionados con el tiempo independiente: metacognición, autorregulación, autonomía, trabajo independiente y aprendizaje autónomo. Estos conceptos contribuyen a entender mejor todo lo que está involucrado en el término “tiempo independiente”, no se trata únicamente de realizar una tarea, implica ser consciente del conocimiento y de la mejor forma de alcanzarlo, actuando con autonomía y ejerciendo la libertad individual de la mejor manera. Todo esto con el fin de ser un “aprendiz autónomo” que logre aprendizajes significativos.

2.3 METACOGNICION

La metacognición entendida como control de la propia actividad cognitiva, también denominada ejecutiva, hace referencia, a procesos tanto de supervisión o auto-evaluación del propio conocimiento y de la propia actividad cognitiva (monitoring), cuando llevamos a cabo tareas de aprendizaje o de solución de problemas, como a procesos de regulación de esa misma actividad. Mediante la supervisión obtenemos información sobre el estado en que se encuentra nuestro conocimiento y mediante la regulación modificamos ese estado, iniciando, continuando o terminando alguna acción. (Nelson y Narens, 1990,1994 citados por Mateos, 2001, p. 69)

Según Mateos (2001) muchos de los que han estudiado la metacognición, manejan dos significados diferentes de ella. En primer lugar, es considerada como producto o contenido cognitivo. El conocimiento que logran los sujetos en relación con su funcionamiento cognitivo personal. Por ejemplo, saber que organizar información en esquemas o mapas conceptuales incrementa su memorización y luego su recuperación. En segundo lugar, se asocia a procesos y operaciones cognitivas. Según esto, la metacognición tiene que ver con los procesos de monitoreo y regulación que realizamos en referencia a nuestra actividad cognitiva en el momento en que asumimos alguna tarea. Por ejemplo, si el estudiante necesita aprender el contenido de un texto, puede escoger como estrategia, organizarlo en un esquema y luego evaluar lo aprendido. Se presentan entonces, dos tipos de conocimientos, declarativo “saber que” y procedimental “saber como”. De esta división, salen dos componentes metacognitivos: declarativo y procedimental.

Flavell (1976, p.232) citado por Mateos (2001, p. 21) amplía estos conceptos:

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos u productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así, practico la metacognición cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cual es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo....La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto.

Relacionado directamente con la pregunta de investigación, afirma el mismo Flavell (1977) que se pueden desarrollar conocimientos acerca de tres aspectos de la actividad cognitiva: persona, tarea y estrategia. El que se relaciona con la persona, tiene que ver con el conocimiento y creencias de las características individuales. Se consideran tres, intraindividuales (nuestros propios recursos, habilidades, y experiencias cuando realizamos diferentes tareas cognitivas, los intereses y motivaciones relacionados, y otros aspectos, emociones y estados personales que afectarían el resultado, un ejemplo sería tener presente que recuerdo mejor palabras que números, o si escribo que si escucho); interindividuales (paralelo entre personas, un ejemplo podría ser reconocer que a para mi es mas difícil que para mis compañeros de curso aprender física) y, universales (se refiere a las propiedades de las personas como individuos cognitivos, ejemplo, el hecho de conocer que lo que recordamos no es siempre un registro fiel de la experiencia).

Resumiendo, el conocimiento de la persona, se relaciona con lo que sabemos sobre nosotros mismos como aprendices y pensadores, incluye conocer nuestras capacidades y limitaciones cognitivas, así como otros aspectos y características propias que pueden modificar el rendimiento en la tarea.

El segundo aspecto del conocimiento metacognitivo se relaciona con el hecho de que conocer la clase y exigencia de la tarea afectan su realización y grado de dificultad. Entonces, esta categoría del pensamiento metacognitivo tiene que ver con lo que sabemos sobre los objetivos de la tarea y las características de ella que la hacen más o menos difícil. Es decisivo saber lo que se quiere lograr con una tarea específica, esto facilita al que aprende la escogencia de la mejor estrategia. Por ejemplo, las actividades que involucran memoria, varían de estrategia si el objetivo es

aprender lo básico o el contenido completo, sería más fácil memorizar una serie de palabras organizadas según alguna categoría que una lista de palabras sin ningún orden. Con relación a la lectura, parece más rápido leer silenciosamente que en voz alta, recordar que generalmente son muy importantes la primera y la última frase o que se facilita más recordar lo realmente importante de una historia que la historia completa.

El aspecto final del conocimiento metacognitivo es la comprensión de la relativa efectividad de los diferentes medios para enfrentar la tarea. Entender que obtener una visualización que establezca la relación entre dos palabras facilita recordar la asociación que existe entre ellas mucho mejor que la mera repetición verbal, es un buen ejemplo de ello.

Independientemente del conocimiento general que logramos sobre nuestras características personales como personas cognitivas, acerca de las características de las tareas y las estrategias opcionales para hacer frente a las mismas, también obtenemos información relativa a las diferentes maneras en que los tres aspectos - persona, tarea y estrategia - se podrían relacionar. Las estrategias escogidas para realizar una tarea específica dependen de las características de la tarea y de la persona. Entender que repetir en forma literal puede ser una estrategia adecuada para memorizar una lista de palabras pero no sería útil para lograr que un oyente comprenda algo que no ha comprendido inicialmente es un ejemplo de conocimiento de la relación entre características de la tarea y las estrategias escogidas.

Otro aspecto de la metacognición que Flavell (1981,1987 citado por Mateos 2001) diferencia son las experiencias metacognitivas. Se trata de experiencias (ideas, pensamientos, sensaciones o sentimientos) que se asocian a la actividad cognitiva, están relacionadas con el camino hacia las metas y pueden interpretarse conscientemente. Esas mismas situaciones

que nos permiten utilizar el conocimiento que tenemos acerca de la actividad cognitiva, en ocasiones confluyen en un estado de conciencia o semiconciencia de dicha actividad que realizamos. Por ejemplo leer un texto cuyo contenido reconocemos puede provocarnos una reacción de “yo conozco esto ya”, o leer una palabra que no conocemos puede llevarnos a pensar “no se que significa esta palabra”.

Con relación también a la tarea, Mateos (2001) clasifica los procesos de control metacognitivo según la fase de realización del trabajo durante la cual se ponen en juego. De acuerdo con esto, usualmente se distinguen tres pasos en la ejecución de determinada tarea: planificación (antes), control on-line (durante) y evaluación (después). Ante una tarea o problema específico, el aprendiz experimentado desarrolla un plan que evidencia la forma cómo espera conseguir sus metas, comprometiéndose en todas o algunas de estas acciones de control: establecer objetivos, determinar recursos disponibles, seleccionar procedimiento a seguir con el propósito de lograr la meta propuesta y programar tiempo y esfuerzo. A medida que aplica el plan que se ha trazado, el aprendiz experto verifica su progreso hacia la meta deseada, establece motivos de problemas y, como consecuencia de esa verificación, hace permanentemente ajustes, obviando etapas innecesarias, buscando estrategias alternativas si resultan insuficientes o poco eficaces las escogidas y adaptando nuevamente tiempo y esfuerzo. Finalmente, una vez terminada la tarea, no evalúa únicamente el resultado logrado, sino también el proceso seguido, para ver su efectividad.

Por otro lado, Gil (2001, p. 28) afirma que “La metacognición es, en sentido amplio, lo primero que el individuo hace cuando determina y ajusta las estrategias a seguir para pensar y aprender”. Otros la definen como “pensar acerca de la manera en que se piensa” (Kellogg, 1994 citado por Gil, 2001, p.

28). La metacognición tiene que ver con la capacidad que tiene una persona para tener el control y enfrentarse a su propio aprendizaje. Requiere que ella:

- Tome una actitud consciente en relación a la tarea de aprendizaje y lo que tiene que aprender
- Escoja, aplique y varíe las estrategias según se compromete con el aprendizaje
- Sepa el significado de pensar y aprender con eficacia
- Interiorice las situaciones en las que piensa y aprende de manera efectiva

Una estrategia metacognitiva refuerza el aprendizaje al encaminar a los alumnos durante el proceso de pensar y los impulsa a seguir una ruta bien planeada cuando tratan de solucionar un problema, entender algún texto o realizar investigación. Las estrategias metacognitivas también los ayudan a manejar situaciones nuevas para ellos de manera adecuada.

Varios estudios evidencian que el aprendizaje mejora al poner en práctica estrategias metacognitivas. Los resultados evidencian que el uso de estrategias empleadas al pensar podrían resultar útiles y su aplicación por parte de quien aprende se desarrolla de forma gradual. (Blakey y Spence, 1990; Flavell, 1976; Scruggs et al, 1985 citados por Gil, 2001)

El aprendizaje mejora si se evalúan las estrategias metacognitivas integrándolas al curriculum y después se ponen en práctica en situaciones de la vida diaria. Para utilizarlas en el salón de clase, el profesor debe identificar la destreza requerida, organizarla por etapas, y después compartirla con los estudiantes. En este caso la enseñanza necesariamente se centra en quien aprende. Para hacer frente a “su aprendizaje” debe convertirse en metacognitivo. “Te conviertes en metacognitivo cuando llevas a un nivel consciente los procesos que llevas a cabo para pensar, esto es, pensar

acerca de cómo piensas para aplicarlo de manera efectiva. ¿Qué hago en una situación en particular? (Gil, 2001, p. 30)

El tránsito por los diferentes niveles de la metacognición se va dando conforme el estudiante va perfeccionando su actuación estratégica para lograr alcanzar niveles superiores en la reflexión y en el control de la calidad de su realización, intentando continuamente adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a las cuestiones o propósitos iniciales hasta lograr, haciendo uso de la retroalimentación y la recursividad como fijación progresiva y sistemática de la metacognición, llegar a la autopoiesis (auto: uno mismo y poiesis: creación o producción), es decir a conocer los recursos que posee para efectuar la reflexión y el control de la actividad que desarrolla (metacognición). (Iglesias 2003, p. 127)

Los estudiantes que desarrollan la metacognición:

Creen que es posible su aprendizaje, entienden por qué aprenden con éxito, y por qué fracasan al afrontar una tarea, tratan de ampliar permanentemente sus estrategias, las seleccionan según el tipo de tarea requerida y las cambian si hay necesidad, buscan apoyo en sus docentes o compañeros, emplean suficiente tiempo para pensar sobre como piensan, reconociéndose como aprendices y pensadores constantes. (Gil, 2001)

La toma de conciencia se refiere no solo al conocimiento de una estrategia cognitiva específica sino al conocimiento de cómo y cuándo debe ser utilizada. El control se refiere a la capacidad de dar seguimiento y dirigir el éxito de la tarea. (Gil, 2001, p. 30)

La importancia de la metacognición para la educación, como argumenta Breuer (1993), radica en que todo niño es un principiante o aprendiz

universal que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, conseguir que los alumnos “aprendan a aprender”, o lo que es lo mismo, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y auto-regulada, se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, entonces, el de ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. Se trata de “aprender a aprender” facilitando la toma de conciencia de cuáles son los propios procesos de aprendizaje, de cómo trabajan y de cómo optimizar su funcionamiento y el control de esos procesos. El aprendizaje se puede mejorar estimulando la reflexión de los alumnos sobre la forma en que aprenden, leen, escriben o resuelven problemas y que, por tanto, la instrucción debe favorecer el desarrollo de la reflexión metacognitiva

En una tarea nueva cada uno es principiante, dado que no nos es posible emplear de manera directa el conocimiento que tenemos para dar respuesta a ella. Esto corrobora la enorme importancia de “aprender a aprender” en las distintas situaciones de aprendizaje.

El estudiante competente emplea sus conocimientos metacognitivos con el propósito de auto-regular eficazmente su propio aprendizaje, para obtener después nuevos conocimientos relacionados con la tarea y sus propios recursos como aprendiz.

Quien aprende en forma autorregulada tiene conciencia metacognitiva, evalúa el desempeño y sus avances en las metas por alcanzar. Revisamos entonces el concepto de Autorregulación.

2.4 AUTORREGULACIÓN

Desde la perspectiva de la autorregulación, el aprendizaje tiene que ver con las actividades personales encaminadas al logro de una meta, lo que requiere definir las previamente y replantearlas si es necesario. Igualmente involucra aspectos tales como “la atención, el repaso, el uso de estrategias de aprendizaje y la supervisión de la comprensión, junto con creencias como la auto eficiencia, las expectativas de los resultados y el valor del aprendizaje” (Arguelles, 2002, p. 110).

Teniendo en cuenta a los individuos, la autorregulación requiere que estos al desarrollar una tarea tomen parte en la elección de temas, formas y espacios de aprendizaje, y puedan elegir, aunque sea en una pequeña proporción.

Es importante señalar a continuación los subprocesos que tienen lugar en el proceso de la autorregulación:

1. Supervisión personal: el estudiante debe establecer un comparativo entre su desempeño presente y las metas propuestas, lo que le servirá de guía a su actuación futura. Involucra además, auto observación y autoevaluación.
2. Auto instrucción: pensada como la capacidad de darse instrucción uno mismo para lograr las metas que se ha propuesto alcanzar.
3. Autorrefuerzo: permite la adopción de conductas que producirán en el individuo estímulos de refuerzo, positivos o negativos, que determinarán la actuación futura. Dicho estímulo se reconoce por los efectos que produce. La autorregulación puede concretarse en

incentivos materiales auto producidos y en motivadores auto evaluativos.

Tanto la metacognición como la autorregulación involucran un alto contenido de autonomía por parte del individuo y además tienen que ver con el uso adecuado de la libertad.

2.5 AUTONOMÍA – LIBERTAD

Dicen Novak y Gowin que:

El propósito fundamental de la educación es capacitar a los aprendices para hacerse cargo de su propia construcción de significados. Construir significados implica pensar, sentir y actuar, aspectos todos ellos, que hay que integrar para obtener un aprendizaje significativo diferente y sobre todo para crear nuevos conocimientos (1998, p. 28).

“Hacerse cargo de su propia construcción de significados” implica necesariamente autonomía, la que entendida desde su significación etimológica es:

La capacidad de gobierno de sí mismo, la capacidad de ser ley de sí mismo, la posición y uso efectivo de la libertad (...) El camino hacia la perfección del hombre puede ser considerado como un despliegue sucesivo de las posibilidades de obrar libremente (García, 1970, p. 27).

Igualmente, Suárez (2002: 108) brinda una definición parecida, al establecer que:

Autonomía es decidir con libertad, sin presiones ni temores, sino con base en las convicciones. No guiarse por la opinión o mandatos de otras personas, ni por la imagen, el miedo o el “qué dirán”, sino por la propia conciencia ilustrada mediante el libre y riguroso pensamiento.

Considerando que la acepción anterior de autonomía involucra el concepto de libertad, se hace necesario reconocer su significado, el cual de acuerdo con García (1970) tiene dos sentidos: por un lado se relaciona con ausencia de imposición; al ser considerada como sinónimo de independencia, se puede interpretar como “libertad de”. El otro sentido del significado presenta un aspecto positivo de capacidad, de autodeterminación de las acciones propias, lo que implica elegir qué se hace y cómo se hace, en la diversas situaciones que se presenten, es decir “libertad para”. Lo que implica que la libertad se manifiesta en el momento en el que la persona escoge entre varias opciones.

Desde la perspectiva anterior, la educación para la libertad se aprecia en la posibilidad de elección. Enseñar a elegir o educar para elegir bien es un objetivo de la educación personalizada, método que promueve la libertad de elección y de acción y la responsabilidad del estudiante, también permite independencia.

Es gracias a la autonomía que el individuo es principio de sus propias acciones. La autonomía también otorga una especial dignidad por la cual el hombre se siente sujeto, ser diferente y superior al mundo de objetos que tiene alrededor y a quienes domina. Esta superioridad sobre el mundo es visible en dos formas: conociendo y actuando. Conociendo, porque al conocer se adquiere un poco de la realidad de lo conocido. Actuando, ya que únicamente los individuos pueden hacer contacto con las cosas y cambiarlas teniendo en cuenta las ideas que previamente han imaginado.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, García (1970, p. 88) sostiene, en relación con el estudiante, que la autonomía debe preparar para que “viva sin ayuda el que ha venido buscando ayuda en el educador o en la escuela”. Podría considerarse entonces que educar en función de la autonomía personal es un camino en el que el individuo se va haciendo gradualmente responsable de su propia vida hasta lograr independencia de los otros. Va asumiendo la responsabilidad que antes delegaba en sus padres o en quienes lo representaban.

Ahora bien, un espacio donde el estudiante manifiesta su autonomía dentro de la estructura educativa, y que resulta ser un complemento imprescindible del tiempo presencial, es el trabajo independiente, pues allí es donde se evidencia la apropiación personal del significado de la autonomía por parte del estudiante.

2.6 TRABAJO INDEPENDIENTE

Se entiende por trabajo independiente aquel que cumple un estudiante autónomamente y que debe estar relacionado armónicamente con las otras actividades formativas. En este sentido, es importante señalar que:

El término independiente tiene connotaciones dinámicas. Implica autodeterminación y personal identificación. Ser independiente significa ser responsable y autosuficiente. Cada una de estas cualidades debe formar parte de los objetivos educativos. Estudio implica iluminación y, ciertamente, desarrollo. Nadie puede estudiar por otro. El maestro no puede hacer esto en lugar del estudiante. (Reggs, 1965, citado por García, 1970, p. 21)

En razón a lo anterior, durante el tiempo independiente el estudiante no está supervisado constantemente por el docente; dicho tiempo tiene como objetivo básico animarlo a la comprensión de sus propias posibilidades y a ejercer autodisciplina en la realización de sus tareas.

Por otro lado, y desde la perspectiva del aprendizaje, pueden explicitarse como objetivos del trabajo independiente:

- Aprender por su cuenta utilizando técnicas adecuadas de estudio, modificándolas si es necesario, según los resultados obtenidos.
- Tener espacio para la creación, la crítica y la investigación. Ser inquieto, interesado y proactivo.
- Desarrollar sus propios intereses, eligiendo lo que le motiva.
- Interesarse por aprender viendo el éxito que puede lograr.
- Exigirse para suplir deficiencias, siendo consciente de ellas y dedicándose suficientemente.
- Promover el trabajo en grupo como forma de interacción cordial con los compañeros y de enriquecimiento mutuo (García, 1993).

Cabe anotar también que el estudio independiente puede realizarse dentro de la institución o fuera de ella, pero igualmente requiere planeación, vigilancia y evaluación constante del profesor. Los objetivos del tiempo independiente favorecen además el aprendizaje autónomo, “puede afirmarse que en la medida en que el alumno continúe trabajando independientemente de nuestras clases, aprende y experimenta más allá de lo que le transmitamos directamente” (Aebli, 2002, p. 152).

2.7 APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El aprendizaje autónomo es necesario para lograr mayor conocimiento. Aebli (2002) lo relaciona con “aprender a aprender”, considerando esta acción como la mejor forma de convertirse en aprendiz autónomo. Otra función del aprendizaje autónomo está encaminada a preparar al estudiante para ir avanzando en su escolaridad, trabajo, vida social y cotidiana, además de hacerle más productivo su tiempo libre.

En el campo educativo, Arguelles (2002) define el aprendizaje autónomo como un serie de pasos que promueven el autodesarrollo en la persona, permitiéndole escoger la forma, el modo y el momento que considere adecuados para educarse y aplicar en la práctica, de manera independiente lo aprendido.

Optar por experiencia de trabajo autónomo implica desarrollar una mentalidad, una actitud, unos valores, un espíritu crítico, unas competencias, firmeza, en fin, una concepción de vida para participar, esforzarse, relacionarse, aspirar y comprometerse consigo mismo y con los demás (Arguelles, 2002, p. 98).

Es por esta razón que su desarrollo provee valores como la honestidad e integridad intelectual, además de una actitud crítica y segura cuando lo requieren las circunstancias. La búsqueda del aprendizaje autónomo exige el desarrollo de destrezas de comunicación: lectura rápida y comprensiva, apuntes precisos, elaboración de preguntas, manejo e interiorización de información, etc.

La misma autora establece algunas condiciones para el aprendizaje autónomo; por ejemplo, la actitud personal, porque si un estudiante no quiere

aprender por sí mismo, con todo lo que ello implica, no podrá convertirse en “aprendiz autónomo”. Además, existen otros factores como la oportunidad, el ambiente, la disposición, entre otros. El que aprende con autonomía lo hace desde contextos propios que reflejan sus intereses y conocimientos previos.

El trabajo autónomo enfrenta a la persona con la necesidad de idear estrategias propias para aprender, buscar procedimientos de estudio, escoger cómo avanzar y definir lo que desea saber. Esto construye, porque implica hacer y rehacer como punto de partida de aprender. Por último, es importante mencionar la relación con los otros como espacio para compartir experiencias, e igualmente construir y reconstruir. Al formarse autónomamente, el contacto con los demás contribuye en gran medida a la adquisición del conocimiento, se constituye en medio de control e incluso de certificación.

Ampliando lo anteriormente señalado, Aebli (2002) propone como metas para los alumnos: relacionarse ellos mismos con conceptos y objetos (lectura, observación), comparar lo leído con lo observado para lograr mayor entendimiento, proponer y realizar actividades, resolver interrogantes, adquirir habilidades y destrezas que aumenten su competencia y auto motivarse para el aprendizaje. Este autor reconoce también la importancia de aprender socialmente como un espacio para poner a prueba su responsabilidad, sensatez e identidad.

Estas capacidades por adquirir tienen mucha relación con cinco características básicas del aprendizaje autónomo que propone Arguelles (2002): autodirección, reflexión crítica sobre las experiencias, responsabilidad personal, motivación y auto concepto. La autodirección se considera “como una forma de vida, desde una perspectiva de aprendizaje continuo, que se encuentra altamente relacionada con el concepto que se

tiene sobre sí mismo” (Arguelles, 2002, p. 95). La reflexión crítica sobre las experiencias permite aplicar lo que se aprende en acciones futuras, analizando situaciones para tomar actitudes críticas que den opción a la autonomía.

Por su parte, la responsabilidad personal implica que cada uno sea protagonista de sus actos y controle la manera en que responderá en determinado momento. Obviamente, dicha responsabilidad es una posibilidad en todas las situaciones, incluso el aprendizaje; cada uno escoge cómo responde. En cuanto a la motivación es importante resaltar que determina el pensamiento del aprendiz, y por lo tanto el resultado del aprendizaje. Involucra la totalidad del proceso y es una necesidad urgente cuando de trabajo independiente se trata. Por último, el auto concepto tiene que ver con todo lo que las personas creen de sí mismas; favorece la autorreflexión y autoestima, e impulsa en el camino del conocimiento.

Como se pudo observar a lo largo de esta revisión teórica cuando se logran integrar de manera constructiva propósitos, ideas, inquietudes y acciones se obtienen aprendizajes significativos, que capacitan para el compromiso y la autonomía y forman, no sólo para realizar un trabajo como complemento de lo visto en clase sino para la vida, para ser una persona que contribuya al cambio.

Además, relacionando la teoría con la pregunta de investigación propuesta, sería deseable que el nivel de apropiación, de la forma personal de aprendizaje del estudiante sea tal, que se evidencie especialmente en su desempeño en el trabajo independiente propuesto por el docente y puedan llegar a ser “aprendices competentes”, reflexivos y autónomos.

Los aprendices más competentes planifican las estrategias que consideran más adecuadas par alcanzar las metas deseadas, partiendo del conocimiento que poseen acerca de sus propios recursos para aprender, acerca de la demandas de la tareas y de la efectividad de las estrategias alternativas, se dan cuenta de cuando no están aprendiendo y buscan remedios para superar las dificultades detectadas y evalúan los resultados de sus esfuerzos. (Mateos, 2001, p.152)

3. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE MÉTODO

Se trabajó investigación cualitativa con nivel descriptivo. Una de las razones para realizar un estudio cualitativo es que, en general, “proporcionan una mayor profundidad de respuesta en los aspectos subjetivos y difícilmente cuantificables” (Ruiz, 2004, p. 214), que es el caso de nuestro estudio. Los datos obtenidos en este tipo de investigación se definen como descripciones pormenorizadas de individuos, situaciones, relaciones y comportamientos que tienen lugar en el ambiente natural de las personas.

En palabras de Bonilla y Rodríguez (2005, p. 110)

La investigación cualitativa busca describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según sean percibidos por los miembros de la situación estudiada, pero sin caer en la ingenuidad de pensar que estas percepciones necesariamente reflejan fielmente los intereses de los sujetos estudiados.

El nivel será descriptivo, llamado también diagnóstico, ya que el propósito es describir una situación que se presenta en el momento de llevar a cabo la investigación. Realizar una “reseña del estado actual de algún fenómeno” (Salkind, 1998, p. 210) y su relación con otros. Además, según Ander-Egg (2000, p. 30) “puede constituir una especie de estímulo para las reflexiones teórico-explicativas que hay que hacer a partir de lo dado, pero sin quedarse en lo dado”. Esto significa que a partir del diagnóstico realizado puede intentarse algún tipo de solución.

Se trata también de investigación educativa ya que esta “se diseña, realiza y comunica con el propósito específico de proporcionar información para la

toma de decisiones, para controlar la implementación de una determinada política [créditos académicos, en este caso] o de examinar los efectos de la política existente. En sentido amplio se extiende a los estudios de investigación diseñados con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la praxis educativa (Keeves, 1988; Nisbet, 1988 citados por Arnal, et al, 1992, p.87).

3.2 FASES DEL PROCESO

Seguimos las cuatro fases sugeridas por Goetz y Le Compte, citados por Torres (1998) para el proceso de nuestra investigación:

1. Preparación inicial, que incluyó formulación del problema, propósito de la investigación, diseño metodológico y grupo de estudio.
2. Acceso al sitio de recolección de datos, escoger muestra.
3. Recolección de la información desde grupos focales y entrevistas (trabajo de campo).
4. Análisis e interpretación de la información.

3.2.1 **Fase uno:** teniendo en cuenta las inquietudes investigativas y las prácticas educativas de las investigadoras, se formuló el siguiente problema: ¿cuáles son los principales factores relacionados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del programa de Optometría de la Universidad de la Salle?

El propósito de la investigación se definió en función del objetivo general que es: identificar y describir los factores relacionados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del programa de Optometría de la Universidad de La Salle.

La población estuvo conformada por una muestra de docentes y estudiantes de primero a noveno semestre del programa.

3.2.2 Fase dos: acceso al sitio de recolección de datos y escoger muestra. Realizamos los contactos necesarios con las directivas del programa presentándoles la investigación y solicitando nos permitieran hablar con estudiantes y docentes involucrados. Luego se acordaron con los docentes los espacios adecuados para la recolección de información, acordando fecha y hora.

La muestra estuvo constituida por cuarenta y ocho estudiantes (dos grupos focales por curso) de los semestres primero, quinto y noveno; que fueron seleccionados de común acuerdo con el docente encargado. Doce estudiantes de los semestres restantes con quienes se realizó entrevista. Quince docentes, ocho en grupo focal y siete en entrevista.

3.2.3 Fase tres: trabajo de campo

Como se mencionó en el punto anterior, la recolección de información se llevó a cabo con grupos focales y entrevistas. El grupo focal se entiende como una

Entrevista que se desarrolla para obtener información ágil que posibilite dar respuesta en el corto plazo a las necesidades sociales que se investigan, es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio (Bonilla y Rodríguez, 1997, p.102-104)

En la entrevista semi-estructurada con una guía

El investigador define un conjunto de tópicos que deben abordarse con los entrevistados y aunque el investigador es libre de formular o dirigir las preguntas de la manera que crea conveniente, debe tratar los mismos temas con todas las personas y garantizar que se recolecte la misma información. La guía de entrevista busca un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio y posibilita un proceso de recolección más sistemático y un mejor manejo de la información (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 94).

Según los objetivos propuestos en la investigación, se realizaron preguntas que consideraban aspectos como: conocimiento sobre el sistema de créditos, estrategias para su planeación, realización y/o evaluación, tipo de tareas, lugar, compañía para la realización de tareas. Se realizó una prueba piloto con estudiantes de primer semestre con el objeto de verificar que la información obtenida fuera la adecuada al propósito del estudio. Según la prueba se realizaron algunos ajustes, que permitieron lograr de manera adecuada la recolección de información.

3.2.4 Fase cuatro: Análisis de datos. Una vez realizada la transcripción de la información se establecieron las categorías de análisis, utilizando colores que nos permitieran ubicar de forma rápida la información y codificando las fuentes. A continuación se presenta un ejemplo:

YOLANDA LOPEZ

I: La pregunta doctora es sobre el SC, en general que sabe sobre el SC?, esa sería la primera pregunta y la segunda, desde su asignatura como se planea y se evalúa el TI?

E: Bueno, el SC, lo que yo entiendo es que cada espacio académico tiene un puntaje particular dado de acuerdo a la importancia del tema en el pensum, ese sistema permite a los estudiantes poder tomar las materias de acuerdo a sus horarios y a su capacidad de repartir el tiempo, lo que les daría la posibilidad de poder cursar la carrera en menos tiempo, CSCD el programa. Eso es lo que yo entiendo del S de C. En cuanto al TI...

I: Perdóname doc, ese S de C en las asignaturas como esta dividido? Como se maneja o como se ve el crédito ahí?

E: El ejercicio que nosotros hacíamos cuando asistí a Comité de Currículo era organizar por... nosotros teníamos por áreas, diferentes áreas, cada área tenía unos espacios académicos y se evaluaba de acuerdo al número de horas en teoría y de horas en práctica, se sacaba un valor dado y de acuerdo a eso se calculaba el número de créditos, exactamente no se como era, pero algo así se trabajaba. CSCD

I: Listo, gracias

E: Y el manejo del TI, como se evalúa?

I: La planeación y la evaluación del TI, de su asignatura

E: A bueno eso si ... es un... como su nombre lo indica es un trabajo que el estudiante realiza extraclase en el que se le asignan diferentes labores, mas que nada son de investigación, de lecturas, de lecturas previas para que a la clase vayan ya con, con un conocimiento grande o general del tema que se va a tratar. CSCD La evaluación básicamente yo la realizo es al inicio de la clase pues yo les hago unas preguntas respecto a esas lecturas y ellos me informan lo que saben de.. lo que mas o menos entendieron de las lecturas para empezar la clase y para que ellos puedan participar en clase, esa es la manera como yo lo trabajo. ETI

I: Siempre lo evalúa, todas las clases, digamos?

E: Si, si porque siempre digamos con el planeador académico ellos saben el tema siguiente entonces ellos ya... y de hecho yo les digo siempre que terminamos una clase, la próxima clase el tema es esto, por favor lean esto y esto, la bibliografía es esta y se supone que ellos deben documentarse. PTI, lo que es claro es que no todos hacen esa tarea, unos leen y otros no leen

I: Esa era la pregunta. De las razones cuando ellos dicen no, es que no leí, dicen porque no leen o porque no hacen la tarea?

E: No, no, sencillamente se limitan a decir que no leyeron, que no, sin muchas razones. RTI, la ventaja es que los que leen participan en clase y pienso yo que como... que disfrutan mas la clase, pero los demás están un poco relegados por que no pueden participar de la misma manera. M

I: Y mas o menos que proporción diría usted que leen, no leen?

E: Yo diría que... no pasa el cincuenta por ciento, yo veo que.. no son la mayoría realmente no pasa el 50%

I: Y usted cree que hay alguna manera de solucionar eso? Que se podría hacer?

E: Yo pienso que si. De pronto... pues siendo un poco... yo se que en otras asignaturas les dicen léanse el capítulo 1, 2 y 3 de este tema, por ejemplo. Pues a mi me parece que se pudiera de pronto dirigir mejor la lectura o sea de pronto yo pienso para el segundo ciclo, mejorar la estrategia, diciendo, tengan estas copias, lean esto y por lo menos que lean esta información básica, sería como una buena técnica. RODTI

I: Como mas específico. No tan amplio

E: Eso, yo pienso que de pronto esa sería la falla en mi, no dirigirles tan bien el tema, decirles... este es el material, o mas específico y puede que por ese lado ellos se motiven mas

I: Muchas gracias

En este cuadro se muestran algunos de los códigos de las categorías y las fuentes.

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CATEGORIAS	CODIGO	SUBCATEGORIA	INSTRUMENTO	CODIGO
Identificar los factores relacionados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado de la facultad de Optometría de la Universidad de la Salle	Describir el conocimiento de los docentes y estudiantes acerca de los diferentes aspectos del sistema de créditos académicos	Conocimiento S. C. docentes	CSCD	Apropiación	GRUPO FOCAL DOCENTES	GFD
				Aplicación	ENTREVISTAS DOCENTES	ED
		Conocimiento S. C. estudiantes	CSCE	Apropiación	GRUPO FOCAL ESTUDIANTES	GFE 1A 1B 5A 5B 9A 9B
				Aplicación	ENTREVISTA ESTUDIANTES	EE 2A 2B 3A 3B 4A 4B 6A 6B 7A 7B 8A 8B

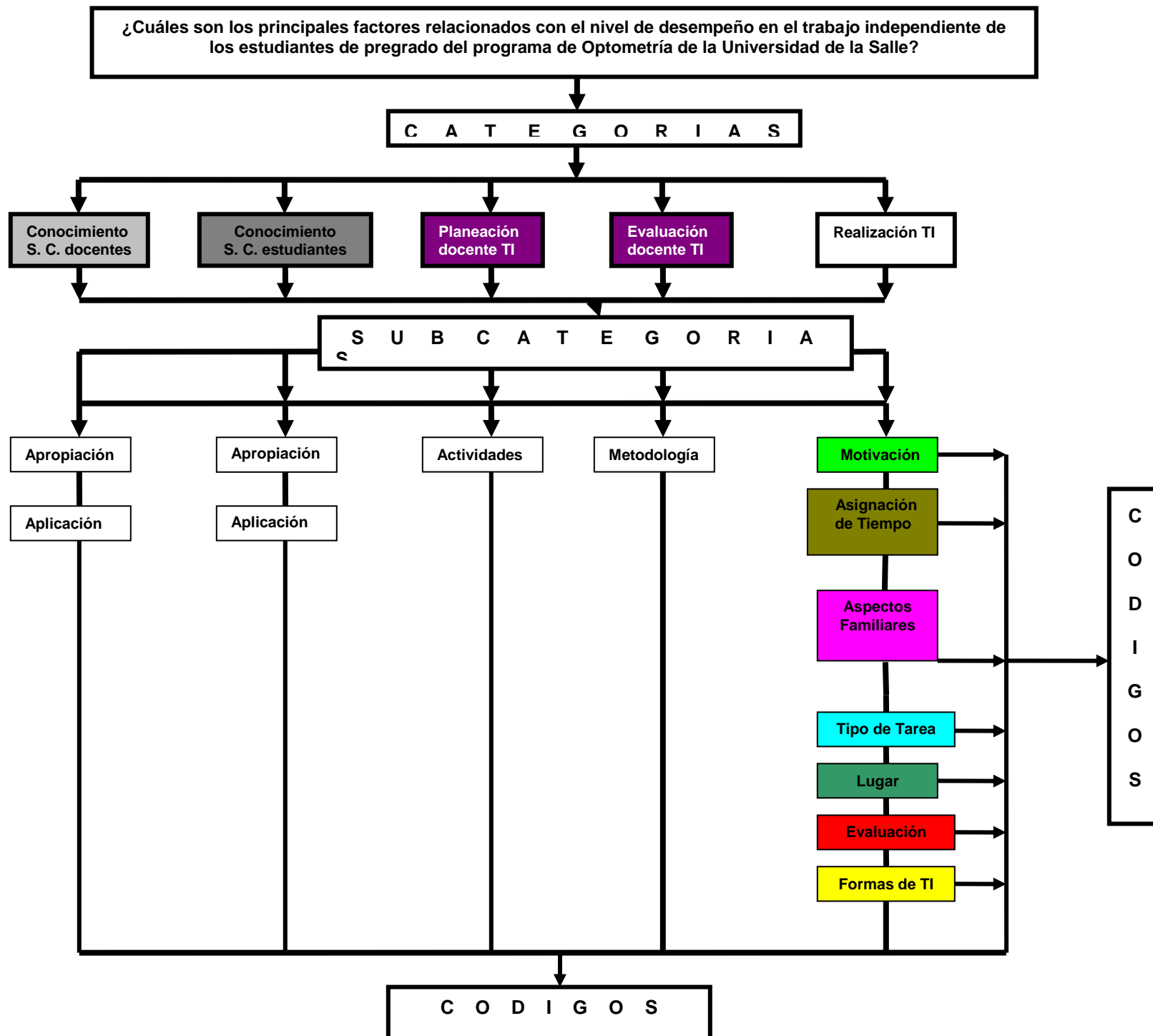
Para iniciar el proceso de análisis de datos, luego de transcribir y leer las entrevistas y grupos focales, se ubicó la información en el esquema correspondiente, según subcategoría, como se ve a continuación:

SUBCATEGORIA	INFORMACION	CODIGO	
Motivación	<p>1. Porque aparte que uno primero que todo aprende, se necesita pues... para la carrera, también... pues la materia le exige (EE8B)</p> <p>2. Pues de todas toca hacerlos. Pero uno les ve más importancia a unas que otras, siempre uno hace los trabajos más importantes, las materias más importantes primero. (EE8B)</p>	<p>Conocimiento- Exigencia</p> <p>Importancia de la materia- Importancia del trabajo- Exigencia</p>	<p>“Lo que un estudiante pueda aprender depende de la potencialidad de la tarea, de lo que el estudiante sabe, de la actitud con la que aborde el trabajo y del tipo de relación que mantenga con el docente” (Goñi Zabala, 2005, p. 79).</p> <p>Se relaciona con la atención y voluntad que los alumnos utilizan al realizar algunas tareas (Díaz-Barriga, 2002).</p>

Asignación de tiempo	<p>1. Depende de lo pesado que sea el trabajo y de lo largo que sea, si es muy largo pues unos días antes. (EE8B)</p> <p>2. Depende, pues si alcanzo a hacerlo acá pues lo hago acá, si tengo tiempo, si salgo temprano, si salgo muy tarde pues me voy para mi casa y los hago allá, o sea si me toca traspasar pues traspasar en mi casa. (EE7A)</p>	<p>Complejidad del trabajo</p> <p>Disponibilidad de tiempo</p>	<p>“Las tareas se desarrollan, como toda acción humana, mediadas por el contexto temporal y espacial en el que se realizan” (Gofi Zabala, 2005, p. 140)</p>
Tipo de tarea	<p>1. Depende de lo pesado que sea el trabajo y de lo largo que sea, si es muy largo pues unos días antes. (EE8B)</p> <p>2. Depende, pues si alcanzo a hacerlo acá pues lo hago acá, si tengo tiempo, si salgo temprano, si salgo muy tarde pues me voy para mi casa y los hago allá, o sea si me toca traspasar pues traspasar en mi casa. (EE7A)</p> <p>3. Por lo menos de mí, del tiempo y como el estado de ánimo, por ejemplo si tengo sueño o algo, puede que me falte una parte o algo así. (GFE1A)</p>	<p>Relación con la carrera</p> <p>Complejidad de la tarea</p> <p>Manejo de segundo idioma</p>	<p>El grado de dificultad de la materia y, en consecuencia, de la tarea es importante a la hora de decidir su realización. Realizan con mayor dedicación aquellas que contribuyen en forma directa a prepararlos para su futuro desempeño profesional.</p>

Luego de realizar la codificación según subcategorías se elaboraron las redes de sentido y se inició el análisis de la información.

El siguiente cuadro presenta un resumen de categorías y subcategorías trabajadas.



4. RESULTADOS

4.1 CONOCIMIENTO DE DOCENTES Y ESTUDIANTES SOBRE LOS DIFERENTES ASPECTOS DEL SISTEMA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS

4.1.1 DOCENTES

Es clara la apropiación de los conceptos de tiempo presencial (el que se realiza en el salón de clase), y tiempo independiente (el que cumple el estudiante sin supervisión directa del profesor), por parte de los docentes entrevistados:

Bueno, pues a ver... yo tengo en clínica II... está compuesta de cuatro créditos y se dividen las tareas en trabajo independiente y trabajo presencial (EDPP).

Dentro del programa de estudios todas las asignaturas tienen determinados créditos académicos, los créditos se traducen en el número de horas que ve un estudiante de determinada asignatura durante la semana y esas horas... pues demandan tiempo presencial en la clase y tiempo que supuestamente ellos tienen que dedicarle a la asignatura en forma libre (EDMA).

En el Sistema de Créditos Académicos, la hora presencial donde está el profesor con los alumnos es complementada con un trabajo que hacen en su casa y la proporción es variable... de tiempo independiente (EDMB).

En cuanto al número de horas designadas para cada actividad, manejan la proporción según normatividad: en pregrado, a una hora de tiempo presencial (acompañamiento directo del docente) corresponden dos horas adicionales de trabajo independiente:

Pues se supone que ellos tienen un número de horas de tiempo independiente de acuerdo con las horas presenciales, entonces si ellos vienen a cuatro horas de clase debería, supuestamente, estar haciendo ocho horas de tiempo independiente (EDNM).

Uno habla de tiempo independiente... más o menos 8 horas semanales, más las presenciales que son 4 horas semanales (EDPP).

Según los créditos de acá de La Salle, que por cada hora de clase sean dos de trabajo independiente (GFD).

La idea de mi parte es que por cada hora de clase debe haber más o menos dos autónomas, es como la razón de tiempo que debe ser... (GFD).

El Decreto 808 del 25 de abril de 2002 aclara que las universidades pueden modificar esta proporción, explicitando los motivos. En la Universidad de La Salle cada programa, según las competencias por alcanzar y el perfil deseado en el egresado, ha definido las horas requeridas para cada actividad en todos los espacios académicos del Plan de Estudios.

A continuación, se muestra un ejemplo de la proporción que se maneja para dichos espacios académicos en el programa de Optometría:

SEM.	CÓDIGO	ASIGNATURA	CRÉDITOS	T.P.	T.I.
I	IL100	Integración Lasallista	2	2	4
I	CB713	Biología Celular y Molecular			
I	OP100	Morfofisiología General I	2	4	2
I	OP201	Expresión Oral y Escrita	1	2	1
I	CB371	Óptica Geométrica	3	4	5
I	OP501	Historia y Fundamentos de Optometría	3	3	6
I	OP601	Electiva No Disciplinar	3	3	6
I	OP701	Electiva Libre	3	3	6
II	FL110	Humanidades I	2	2	4
II	CB618	Bioquímica	4	4	5
II	OP103	Morfofisiología General II	3	4	5
II	OP104	Morfofisiología Ocular del Segmento Anterior	3	4	5
II	OP402	Óptica Visual	3	4	5
II	OP502	Anomalías Refractivas y Acomodativas	3	4	4
II	OP503	Miología Ocular	3	4	5

Como se observa en el cuadro anterior, la relación uno-dos se maneja sobretodo para materias electivas y complementarias como Integración Lasallista, Humanidades, Cultura Religiosa, Ética, Salud Pública, Administración y Mercadeo. De los 65 espacios académicos, 33 cumplen dicha proporción. De los 33, 22 son electivas disciplinares y no disciplinares y 11 corresponden a los otros espacios académicos. Los 32 restantes, manejan tiempos diferentes, casi siempre muy cercanos a uno-uno e incluso uno-medio.

Estos resultados parecen indicar que no es totalmente correcta la apropiación, por parte de los docentes entrevistados, de la proporción de horas correspondientes a tiempo presencial e independiente

Con relación a la intencionalidades formativas y actividades a realizar en el tiempo independiente, que según la norma (Decreto 808 del 25 de abril de 2002) y los lineamientos institucionales (Librillo 30) deberían ser: aplicar teoría, ampliar contenidos, entender temas, realizar lecturas, incluidas las de idioma inglés, búsqueda bibliográfica, informes de laboratorio, ensayos, entre otros; parecen centrarse sobre todo en lecturas previas, investigaciones y casos clínicos, dirigidas básicamente a la preparación de clase y no tanto a la ampliación o mayor apropiación de los temas vistos:

Como su nombre lo indica (TI) es un trabajo que el estudiante realiza extraclase en el que se le asignan diferentes labores, mas que nada son de investigación, de lecturas... de lecturas previas para que a la clase vayan ya con... con un conocimiento grande o general del tema que se va a tratar (EDYL).

Siempre con los casos, porque como nosotros es una materia que es práctica, entonces la práctica la hacemos también con ejecución de casos, no solamente con pacientes sino con ejecución de casos (EDSJ).

Es interesante la evidencia de la necesidad de realizar seguimiento a la asistencia de los estudiantes a las clases, factor muy importante para alcanzar las competencias, y de tener presente a lo largo del semestre el *syllabus*, ya que allí se explicitan todos los aspectos relacionados con la asignatura, incluyendo número de créditos, horas para tiempo presencial e independiente, competencias por alcanzar, temas a desarrollar, trabajo independiente (de preparación y de resultados), evaluación y bibliografía (incluidos los libros del Canon, lectura obligatoria). El muchacho tiene entonces que estar al tanto de las fechas, temas y actividades propuestas en el *syllabus* para poder responder adecuadamente en todas las clases.

En el tiempo que se le dedica a la asignatura, fuera lógicamente de tomar lista y saber que los estudiantes sí están asistiendo en forma presencial a la clase, pues se manejan una serie de talleres y de cosas dentro de la clase para que el estudiante participe y se pueda desarrollar la clase como tal, en el tiempo libre ellos saben por el syllabus que deben preparar previamente la clase (EDMA).

Aunque la investigación no contempla específicamente las tutorías, el tercer elemento dentro del sistema de créditos, se obtuvo muy poca información al respecto por parte de los docentes, los que las nombran dicen que están desaprovechadas por parte de los estudiantes que las requieren o han tendido a desaparecer:

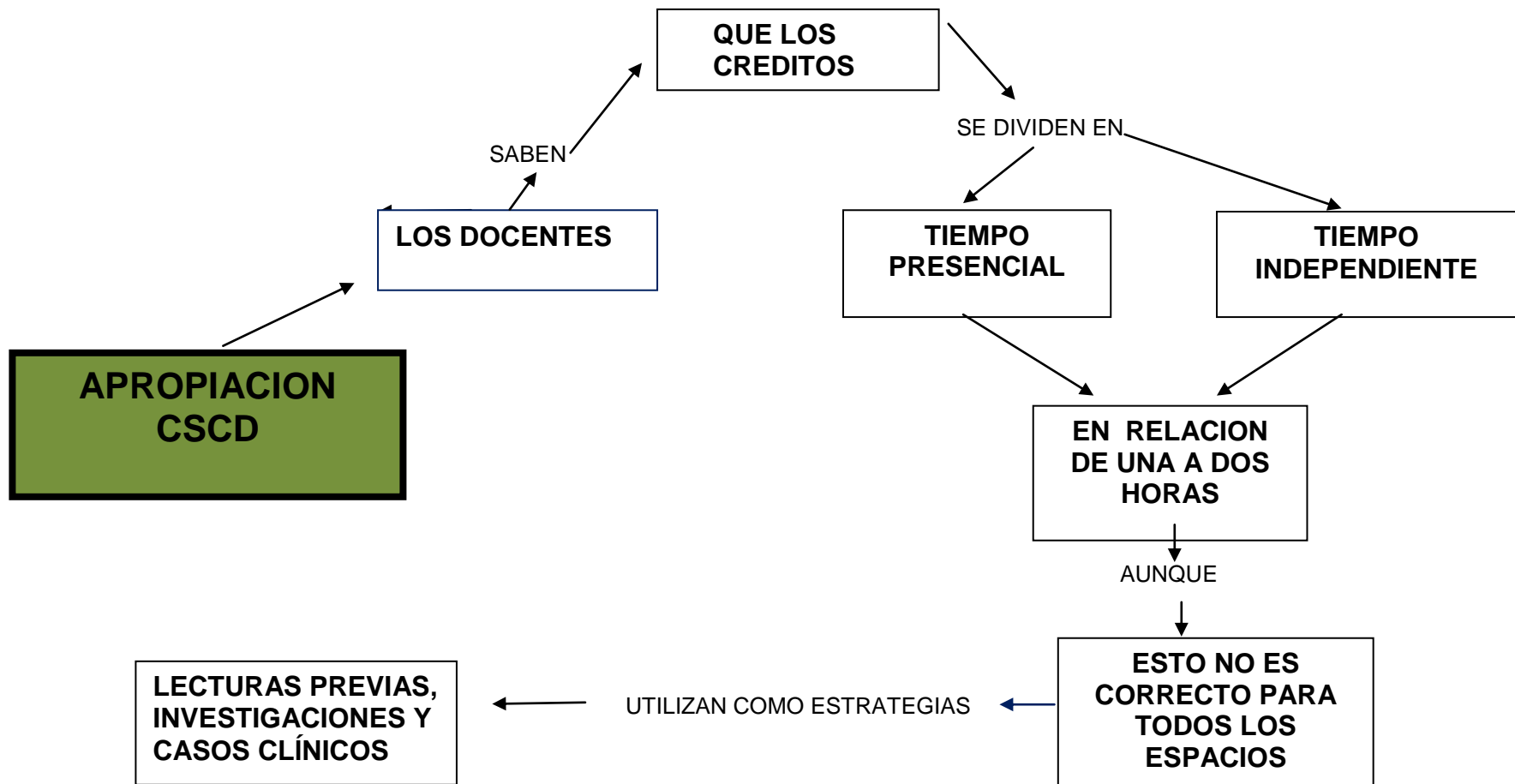
En tutorías uno normalmente encuentra que van los que son buenos, entonces la tutoría busca nivelar al que tiene un nivel...más bajo que los otros, o por lo menos promediar un nivel, pero el que va, como son libres, el que va, es el interesado, entonces terminan potenciándose los interesados y los otros, cada vez... es un salto mayor, al que no le gusta no va, y si va es de mala gana... (GFD).

Aquí se desaparecieron las tutorías, ellos no asisten, cuando las había no asistían, pero yo creo que les faltó la cultura de... de entender qué eran las tutorías... (GFD).

Según la información obtenida se observa que los docentes conocen los conceptos de tiempo presencial e independiente y manejan la proporción de

horas según la norma 1-2, lo que sin embargo, no es cierto para todos los espacios académicos del programa. Si el docente debe planear las actividades y formas de evaluación del trabajo independiente lo mínimo deseable es que conozca las horas correspondientes según cada asignatura.

El siguiente grafico resume el conocimiento de los docentes sobre el sistema de créditos:



4.1.2 ESTUDIANTES

Todos los entrevistados manejan los conceptos de tiempo presencial e independiente:

Sé que uno tiene que ver al semestre una cantidad de créditos y se supone que los créditos son la cantidad de horas y de trabajo independiente (EE4A).

Se puede deducir, por la información obtenida, que los estudiantes de semestres superiores tienen un poco más claro lo que es el sistema de créditos académicos; no se limitan al número de horas sino que también entienden que de acuerdo con la “importancia” y naturaleza de la asignatura dentro del plan de estudios se le asigna un número mayor de créditos y de horas.

Hay materias que, dependiendo de la práctica, entonces tienen más créditos, o sea si es teoría y práctica, pero entonces digamos algunas que son sólo teoría pues entiendo yo que son las que pocas horas tienen. O las que tienen mas profundización en la carrera ¿no?, porque como por ejemplo las clínicas que son las que más créditos tienen... (GFE5A).

Pues por importancia ¿no?, o sea, si una materia tiene más créditos que otra es porque es de pronto más importante para la facultad, por ejemplo: clínica siempre va a tener más créditos que alguna otra materia (EE4A).

Igualmente, saben que cada semestre implica un número determinado de créditos, que al final debe cursarse un mínimo y además parecen tener algún concepto de “flexibilidad” al matricular cada semestre los créditos que van a cursar:

...que en el semestre le dan a uno una cantidad de créditos y durante la carrera uno tiene que cumplir con la cantidad de créditos, y uno puede matricular dependiendo de la cantidad de créditos que tenga en ese momento y así puede ir adelantando materias (GFE9A).

En el semestre le dan a uno cierto valor de créditos y cada materia pues tiene como su correspondiente valor, entonces digamos en el

semestre a uno le dan veinte créditos y puede tener materias de tres créditos, de cuatro, hasta completar el límite que son veinte en el semestre (GFE9A).

Los estudiantes de los primeros semestres, especialmente, manejan los dos conceptos (tiempo presencial y tiempo independiente) como tiempo en la universidad y tiempo en la casa. El significado de “la casa” podría verse un poco limitado, ya que es necesario que el alumno tenga a mano una serie de herramientas para la realización de las tareas: libros, Internet, computador y en la realidad no todos tienen acceso a estas cosas en su casa. Por otro lado, puede tomarse “la casa” tal vez como una mera expresión que no quiere decir que todas las tareas se realicen allí:

Sí, pues creo que es el tiempo que aprovechamos nosotros en nuestro horario de estudio en la casa, repasando las materias en la casa, todo es extra-clase, o sea aparte de asistir a una clase tenemos que nosotros mismos investigar, leer, por otros medios para aprender cada día más sobre la carrera (GFE 1B).

Pues el TI creo que es...creo que...yo no sé si es de lo trabajado acá uno trabaja en la casa dos horas de estudio ¿no? Por hora trabajada acá trabajamos dos horas de estudio en la casa, pues eso fue lo que nos dijeron en la inducción pero no sé si se llamaba tiempo independiente (EE2A).

Me imagino que es lo que uno tiene que hacer en su casa, de lo que a uno le dan en clase, el trabajo que uno tiene que hacer en la casa (EE8B).

En cuanto a la proporción de horas dedicadas al trabajo presencial y al tiempo independiente, los estudiantes de todos los semestres, al igual que los docentes, parecen manejar la proporción uno-dos para los espacios académicos. Se puede concluir también que los muchachos no están seguros de que esa proporción sea la correcta, lo que podría evidenciar, por un lado, que no siguen el *syllabus*, y por el otro, que falta un poco más de información sobre todos los aspectos relacionados con el sistema de

créditos, especialmente en los estudiantes de los primeros semestres. Sería muy importante que desde el principio de la carrera los estudiantes conozcan todo lo relacionado con este sistema para que entiendan sus componentes y propósitos, y puedan responder de la mejor manera al compromiso adquirido:

Por ejemplo, óptica oftálmica, si tengo dos horas de teoría, tengo que tener en la casa cuatro horas de TI, para esa materia (GFE 5A).

... si los créditos son de dos, entonces sería cuatro horas independientes de trabajo (GFE9A).

Creo que es el doble, el de trabajo independiente, por una hora de clase hay que hacer dos horas de independiente, ¿sí? (EE4A).

...si la materia son dos horas diarias, entonces el trabajo independiente deberían ser más o menos entre tres y cuatro horas... (GF9A).

Algunos estudiantes ven en el trabajo independiente un espacio para: profundizar y afianzar los temas vistos:

es una complementación que uno tiene o como una responsabilidad más bien que uno tiene de profundizar pues... temas, pues como... no sólo en el caso de la optometría, por ejemplo de lentes de contacto, todo lo del campo, sino el trabajo independiente también es como informarse de otras cosas ¿sí? (GF9A).

El trabajo independiente es como las investigaciones que uno hace aparte, digamos uno ve un tema en clase y pues no quedarse solamente con lo que le dijo el docente sino es averiguar, es informarse más... (EE7B).

...para que uno fundamente los temas que se han visto y también prepare los próximos (EE6A).

Identificar las dudas y posteriormente aclararlas en clase con el docente y de esta manera hacer un poco más productivo el tiempo presencial.

En la clase uno va con dudas o algo así y lo aclara, pero es como para acortar el tiempo... en la clase... y poder ver así como más temas (GFE9B).

Podría también deducirse que el nuevo papel del docente como orientador y facilitador, y no como protagonista del proceso educativo, se evidencia en la aplicación de los diferentes aspectos del sistema de créditos:

...entonces la metodología es como investigar uno, aprender uno y que el doctor o el profesor sea el guía y el soporte, que él a uno lo guíe y que no sea una clase, como muy... seminario... que haya mas bien seminario, participación de todos (EE4B).

Uno estudia dicha materia por fuera y las dudas las resuelve con el docente (GFE9B).

por lo general, la mayoría de trabajos que dejan es que uno prepare la clase para uno conocer el tema y que el profesor ya resuelva dudas (EE4A).

Adicionalmente a las estrategias y propósitos del tiempo independiente evidenciadas en los instrumentos aplicados a los docentes, los estudiantes hablan de exposiciones, trabajos y preparación para las evaluaciones.

Pero por ejemplo...tipo... lecturas...exposiciones, lecturas mas que todo en inglés, bioquímica... exposiciones, mucha exposición en bioquímica, también en anomalías sí... y casi la mayoría de los textos son en inglés (EE2A).

Exposiciones, leer libros, leer copias, lo normal, estudiar para quizzes, o sea generalmente... eso, leer mucho tanto de optometría como de, por ejemplo la ética, leer libros del Canon y eso... (EE7A).

¿Clases de tareas?, investigaciones, muchos trabajos sobre las diferentes materias y así sucesivamente, trabajos sobre las materias, investigaciones, trabajos por aparte (EE6B).

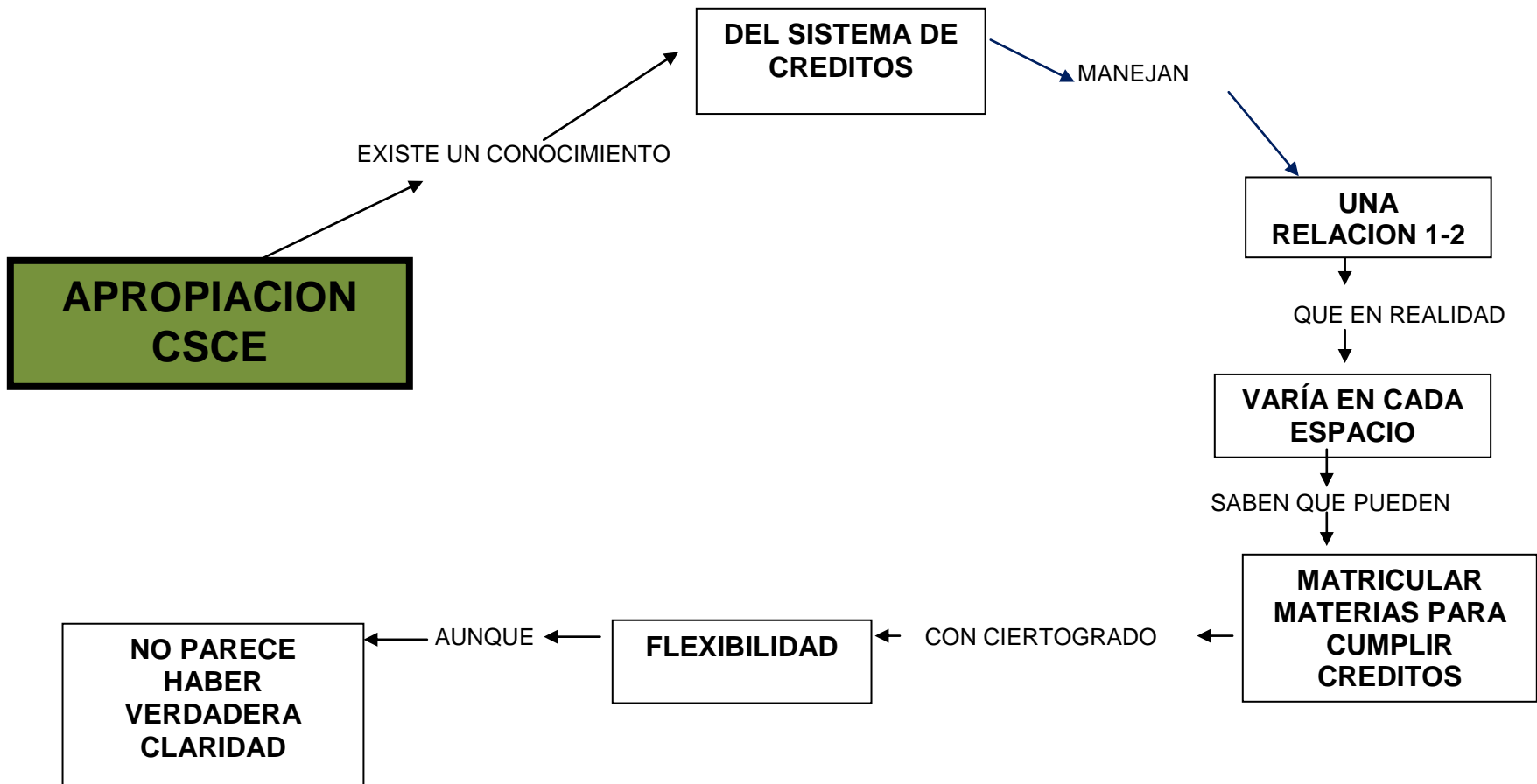
En los estudiantes de semestres intermedios se ve la exigencia de análisis en cuanto a los datos obtenidos del paciente para lograr, con el tiempo, dar una conducta apropiada:

Nos dejan más como trabajos que nos pongan como a analizar más la situación, no así solo de pregunta abierta y contestar y ya, sino que tengamos que asociar varios términos... para poder llegar a uno solo... (EE4A).

Al igual que los docentes, los estudiantes manejan el concepto de tiempo presencial e independiente; sin embargo, no parecen tener clara la distribución de horas dedicadas a cada actividad según al Plan de Estudios. Conocen la proporción dada por la normatividad del Sistema de Créditos, que en muchos espacios académicos no se cumple para el programa. Es importante que el estudiante tenga un adecuado conocimiento acerca de las horas que debe dedicar al trabajo independiente, esto le permite distribuir su tiempo según las asignaturas que está cursando.

Las actividades propuestas para el tiempo independiente, según los estudiantes, son básicamente lecturas, investigaciones cortas, exposiciones y casos clínicos. De pronto se limita un poco el tipo de actividad para realizar autónomamente, para el estudiante resultaría tal vez más atractivo que se variaran las tareas.

En la siguiente gráfica se ilustra lo descrito por los estudiantes, acerca de la apropiación del sistema de créditos:



4.1 PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN UTILIZADAS POR LOS DOCENTES PARA EL TRABAJO INDEPENDIENTE

4.2.1 PLANEACION UTILIZADA POR LOS DOCENTES PARA EL TRABAJO INDEPENDIENTE

En la planeación de las actividades por parte de los docentes se encuentra como principal herramienta el *syllabus*, ya que permite al estudiante identificar los temas y las diferentes estrategias a utilizar durante el semestre:

...se hace una programación y en el syllabus cada semana está escrito exactamente qué deben hacer, tanto práctica como teóricamente, más que todo se aplican la lectura de libros disciplinares y la práctica de acuerdo al tema visto (EDPP).

Las estrategias de enseñanza tienen que ver con el trabajo presencial, pero también con las actividades complementarias al trabajo presencial. El docente, mediante el *syllabus*, guía a sus estudiantes paso a paso y propone tareas de preparación del tiempo independiente como lecturas, búsquedas bibliográficas, análisis de casos clínicos; recursos que buscan facilitar la apropiación de los conceptos de cada espacio académico:

Eso se organiza de acuerdo principalmente al tema que se desarrolle dentro del syllabus, entonces hay temas que se prestan para que se investiguen en libros, hay temas que por ejemplo se prestan para hacer casos clínicos, de pronto para recordar temas que ya se habían visto y que de golpe se han olvidado, temas para reforzar o que asocien unos conocimientos con otros. Entonces, de acuerdo al tema que se desarrolle en la clase se planea el trabajo en casa, el trabajo autónomo (EDMB).

Es importante analizar que los docentes planean previamente las actividades que se van a desarrollar durante el semestre sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes. Como los docentes no hacen partícipes a los

estudiantes en la definición de las estrategias más convenientes para el desarrollo del espacio académico, pueden encontrarse dificultades en la realización del trabajo independiente:

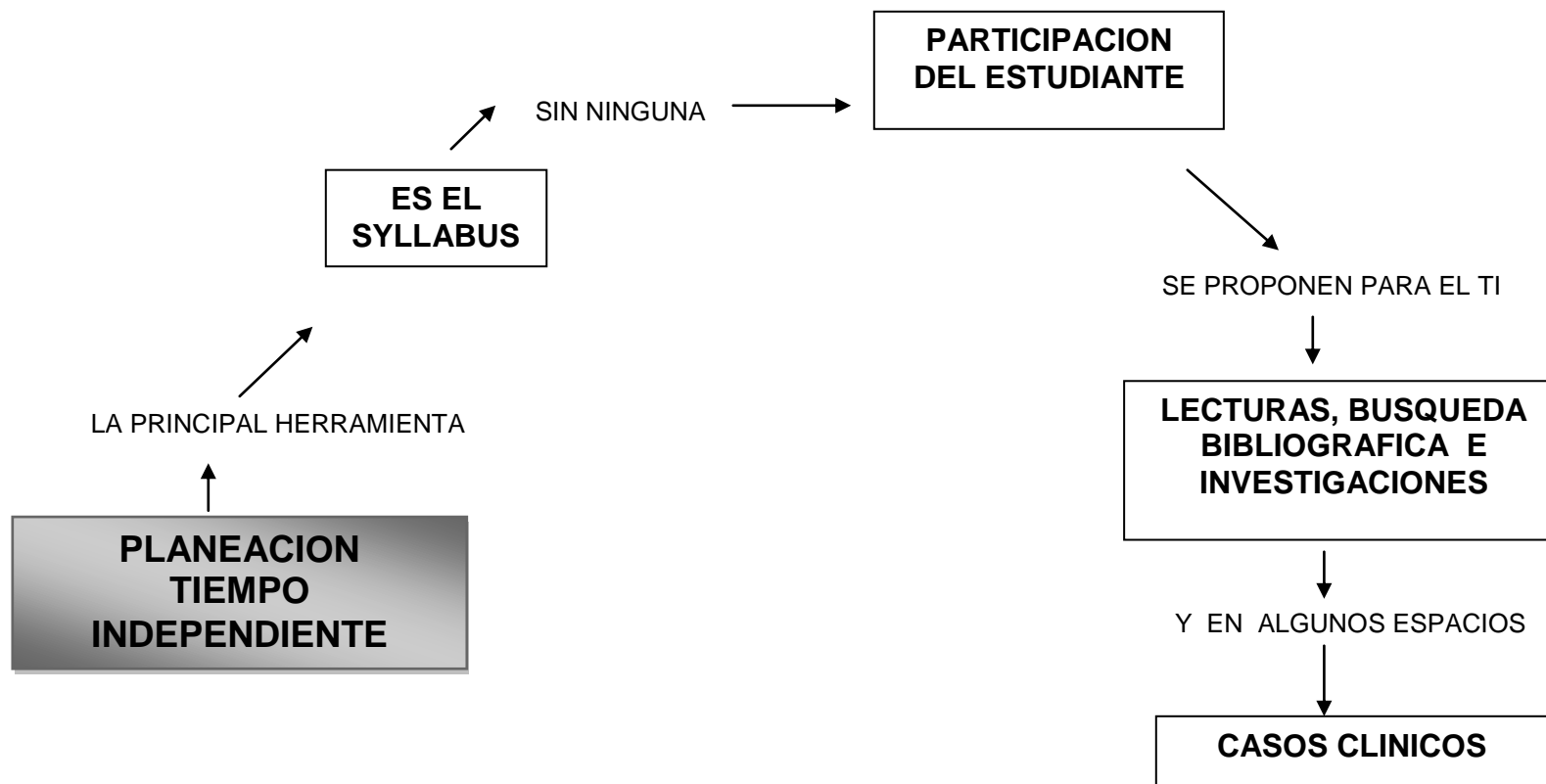
El trabajo de clase pues es el que siempre se hace según el syllabus y según el programa que se tiene, según la semana y según el tema como tal ...y el trabajo independiente lo estamos manejando es con portafolio, los muchachos semanalmente tienen que entregar lo del tema de la semana entre ellos están las cosas obligadas que tienen que hacer, están los casos clínicos, el resumen del caso o el resumen del tema, perdón, y otras actividades que, según la semana, pues se van aplicando al tema (EDSJ).

Esta planeación tan sistemática puede limitar la creatividad y curiosidad del estudiante, ya que no lo invita a realizar una búsqueda autónoma sobre otros temas de interés o temas relacionados con lo visto en clase, sino que es requisito estricto para poder ser bien calificado, sin dar lugar a la creación de espacios alternativos de aprendizaje

Con el planeador académico ellos saben el tema siguiente, entonces ellos ya... y de hecho yo les digo siempre que terminamos una clase, la próxima clase el tema es esto, por favor lean esto y esto, la bibliografía es esta y se supone que ellos deben documentarse (EDYL).

Se evidencia, según la información, que la planeación del tiempo independiente se ve representada únicamente en el *syllabus*, pensado como presentación de propósitos de formación, temas y propuestas de una serie de tareas y/o actividades secuenciales que deben ser ejecutadas por los estudiantes y evaluadas por los docentes. Parecería que esto limita un poco la creatividad del estudiante y torna monótono el trabajo extra clase.

Observemos a continuación un resumen de los datos encontrados:



4.2.2 EVALUACIÓN UTILIZADA POR LOS DOCENTES PARA EL TRABAJO INDEPENDIENTE

El concepto de evaluación en educación tiene varios sentidos, se utiliza para el análisis como “la emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 1997). La evaluación del tiempo independiente utilizada por los docentes tiene efectivamente un sentido de control sobre los estudiantes. Se trata de “comprobar” si estos realizaron las tareas propuestas en el *syllabus* para el trabajo independiente en cada tema y dar una calificación. La evaluación sería una especie de dispositivo de control:

Se comprueba que ellos hayan leído el tema y obviamente es con nota ¿no?, o sea así sin nota no aplica mucho la cosa, ¿no?, pero con notas... (EDSJ).

La información obtenida da cuenta de cuándo y cómo se realiza la evaluación del trabajo independiente por parte de algunos docentes. Teniendo en cuenta la actividad previamente propuesta, se realizan preguntas al iniciar la clase o se incluyen en los quizzes, parciales o exámenes finales, esto permite al docente “verificar” si el estudiante realmente realizó su trabajo independiente:

La evaluación básicamente yo la realizo es al inicio de la clase, yo les hago unas preguntas respecto a esas lecturas y ellos me informan lo que saben de... lo que más o menos entendieron de las lecturas para empezar la clase y para que ellos puedan participar en clase, esa es la manera como yo lo trabajo (EDYL).

Lo controlo yo al comienzo de la clase, comienzo a preguntar, bueno ¿Qué leyeron sobre el tema? Muchas veces les hago quiz, el quiz realmente también evalúa como lo que se ha visto en clase y se hace como una retroalimentación después del quiz para saber si el tema visto quedó claro o no (EDMA).

El TI lo evaluó en la materia, en la clase teórica, como se le han dejado lecturas previas entonces... en la primera parte, digamos quince minutos, se hacen preguntas referentes al tema que se les dejó, mas que todo es como de participación y ya en los quizzes o al final en el parcial se dice que entra alguna pregunta sobre el tema independiente, el tema visto (EDPP).

Esta forma de evaluación, preguntas en quizes, parciales o exámenes, puede que permita la verificación del cumplimiento de la tarea para cada tema del semestre, pero también es probable que no tenga en cuenta la necesidad de apropiación e integración de conceptos a largo plazo por parte del alumno. Sería deseable utilizar otras formas de calificación que no involucren necesariamente pruebas. La información presentada a continuación habla de esto, pero desafortunadamente solo sería aplicable en clínica.

Otros docentes, especialmente en el área de clínica, evalúan el trabajo por la destreza en la aplicación de test clínicos que el estudiante demuestra:

Entonces yo siempre les digo, yo se si ustedes trabajaron independientemente porque voy a mirar aquí la destreza, si no tienen ni idea, me da mucha pena, ustedes no trabajaron independientemente y aquí se evalúa también esa parte (EDPP).

Algunos utilizan el recurso del caso clínico para evaluar, a veces trabajado en grupos. El caso clínico es una muy buena herramienta, ya que permite verificar la adquisición no sólo de contenidos teóricos, sino también la capacidad de correlacionar datos por parte de los alumnos:

Puede ser porque, por ejemplo, uno les pregunta el caso clínico o lo que investigaron o puede ser porque uno los pone a trabajar en grupos... (EDMB).

Cuando los grupos son grandes consideran difícil realizar el seguimiento individual y evalúan el trabajo en grupo, allí se pone a prueba la

responsabilidad de cada estudiante frente a sus compañeros, lo que a veces puede generar tensión entre ellos:

se trabaja en grupo, porque como es un grupo grande, evaluar individualmente es muy difícil, pero eso hace que haya un compromiso del mismo grupo porque, por ejemplo, yo le hago una pregunta al grupo, entonces le digo: fulanita integrante del grupo susténtame esto o ¿qué investigaste?, entonces la nota que saque ella se la da a todo el grupo, entonces eso los obliga de cierta forma a que todos tienen que preparar algo, entonces ya saben que si sacan buena nota pues es porque leyeron todos y si no pues sacan mala nota. Y esa es la forma de controlar de cierta forma el tiempo independiente (EDSJ).

Es la nota, ya sabe que uno se sacó una mala nota porque uno lo hizo así, y una buena nota pues porque uno se lo merece, y no sé... además a mí también me parece mejor individual, porque uno sabe que depende de uno, entonces uno dice...bueno, hice esto y ya, pero si es en grupo ¿será que la persona lo hizo?, no lo hizo?, si yo no lo hago entonces a ella también le ponen mala nota o así, entonces es como...como mejor depender de uno mismo y ya, así uno pues sabe lo que hace y ya (GFE1A).

En ocasiones al final del semestre como forma de evaluación se utiliza una especie de resumen de los temas tratados, con posterior sustentación, lo que puede ser una buena manera de prepararse para los exámenes y detectar aspectos que quedaron poco claros:

En general puede ser por los trabajos que presenten, no me refiero a un trabajo escrito convencional si no por ejemplo en el caso de... al final del semestre yo les colocaba un trabajo en que hacían una especie de resumen de la materia, como un cuadro y ellos tenían que sustentar lo que habían hecho (EDMB).

Se deduce que las estrategias de evaluación más utilizadas para las actividades planteadas en el tiempo independiente son: control de lectura al iniciar la clase, en forma oral o mediante una prueba escrita, evaluaciones en grupo con casos clínicos o preguntas para uno o varios de los integrantes y resúmenes sustentados de los temas vistos. Es importante resaltar que la

“nota” como único incentivo para los estudiantes en la evaluación del trabajo independiente, es un poco limitada y es probable que no permita una valoración real de todo el proceso.

4.3 RAZONES QUE DAN LOS ESTUDIANTES CUANDO REALIZAN Y NO REALIZAN SU TRABAJO INDEPENDIENTE DE FORMA ADECUADA

“Lo que un estudiante pueda aprender depende de la potencialidad de la tarea, de lo que el estudiante sabe, de la actitud con la que aborde el trabajo y del tipo de relación que mantenga con el docente” (Goñi Zabala, 2005, p. 79). Según la información recolectada, estos cuatro aspectos y algunos otros están relacionados con las razones que dan los estudiantes cuando realizan o no su trabajo independiente adecuadamente. Se presentan a continuación cada uno de esos aspectos.

4.3.1 MOTIVACIÓN

Según Moore, citado por Díaz-Barriga (2002, p. 67), la motivación involucra “impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”. Un motivo es lo que impulsa a alguien a ejecutar una acción. La motivación es una de las principales razones que dan los estudiantes para realizar o no el trabajo independiente.

En el campo de la educación, motivar quiere decir proporcionar o provocar motivos, es decir, fomentar las ganas de aprender. Tiene que ver con la atención y voluntad que los estudiantes ponen para realizar ciertas tareas (Díaz-Barriga, 2002). La “atención y voluntad” de los informantes, se identifica con el gusto por la materia:

No sé, es la motivación, me gusta más trabajar sobre las cosas que más me gustan, pero es que la ortóptica no me gusta mucho (EE8A).

... que tenga afinidad con el tema, que le guste, si hay una persona que no le guste la ortóptica, no creo que vaya a comenzar a utilizar todo su tiempo independiente en leer ortóptica... (GFE9A).

Hacen toda la tarea de esas materias que les gustan:

Por ejemplo de lentes, lentes me gusta mucho, entonces de lentes leo todo, administración también me gusta, me parece una materia interesante (EE7A).

Le dan el tiempo propuesto e incluso más si es el caso, si no, hacen lo mínimo para cumplir:

Si a mi me gusta, le doy el tiempo y hasta más, si es necesario, si no pues hago la tarea que ponen y ya (GFE9A).

Les gusta y les parece fácil lo que se relaciona con clínica, tal vez porque ven aplicación en la práctica y los pone en contacto con el paciente:

Clínica... como que...es algo que a uno le gusta, es fácil, o sea se le hace fácil... (EDNM).

Hay materias que les despiertan mayor interés, por ejemplo las de énfasis, ellos eligen en qué profundizar, y tal vez por esta razón le ponen mayor entusiasmo y trabajan mejor:

Yo he visto una cosa marcadísima y es que trabajan muy distinto los que están viendo la materia por obligación que los que cogen las materias de énfasis por gusto (GFD).

Así mismo, realizan todas las tareas, pero primero las que consideran más importantes:

Pues de todas, toca hacerlas, pero uno les ve más importancia a unas que otras, siempre uno hace los trabajos más importantes, las materias más importantes primero (EE8B).

A las que más les interesan, también se dedican más y les dan prioridad a la hora de distribuir el tiempo:

Hay materias que le interesan a uno más que otras, entonces uno le dedica más tiempo, no las horas reglamentarias, dependiendo de la prioridad de la materia va el tiempo que necesite la materia (GFE5A).

La “importancia” de la materia y el interés que despierta en ellos parecen estar relacionados con el aporte a la carrera:

Pues porque depende de la materia, la importancia de la materia... a las que yo vea que sí me interesan. Porque son como las únicas que yo creo que sí se basan en lo que es la carrera... Pues hay materias como que... como de relleno... ahí (GFE1B).

Se presentan casos en que el estudiante por ese interés lee e investiga cosas diferentes a las de la clase con el deseo de ampliar lo recibido en el tiempo presencial:

Hay estudiantes que uno a veces se lleva sorpresas, hay estudiantes inquietos que incluso averiguan cosas que tienen que ver con la asignatura, pero no del tema que uno está viendo, y a veces hasta le preguntan a uno en clase (EDMA).

La motivación depende de las metas por alcanzar. Meta es lo que una persona quiere lograr, le exige comparar entre un antes “dónde estoy y lo que tengo” y un después “dónde quiero estar y lo que quiero lograr”. (Díaz-Barriga, 2002). Las metas pueden ser de carácter intrínseco o extrínseco. Lo intrínseco se relaciona con la actividad en sí y con la satisfacción que produce realizarlas adecuadamente; lo extrínseco tiene que ver con lo que los otros piensen o hagan en relación a la actuación del alumno, o lo que él logre como resultado de su aprendizaje.

La satisfacción de una adecuada realización y el “logro resultado del aprendizaje” pueden relacionarse con otro de los aspectos que se evidencia en las entrevistas y grupos focales: la necesidad de nuevo conocimiento y la relación que tenga la asignatura con su futuro quehacer profesional. En este caso la “atención” del estudiante parece centrarse en lo que lo capacite, a largo plazo, para poder realizar un adecuado manejo del paciente: adquisición de destrezas y habilidades, correlación de datos y criterio clínico.

Realizan sobre todo los trabajos de los espacios académicos que se relacionan con la carrera:

La prioridad es por la carrera (EE4A).

Los estudiantes también realizan el trabajo independiente como una forma de repasar para las evaluaciones. Al hacer las tareas, amplían y refuerzan sus conocimientos y pueden responder mejor a la hora de la calificación:

Porque uno estudia cuando tiene que hacer nada más trabajos o parciales, de resto no (EE8A).

Además de ser una oportunidad para estudiar para las evaluaciones, algunos consideran el tiempo independiente como un espacio para preparar la clase, para aprender, tener información sobre el tema que se va a trabajar y poder interactuar con el docente de forma más efectiva:

Pues toca (hacer las tareas), porque así mismo uno aprende y va cogiendo formación, porque si dejan las tareas y uno no las hace pues no aprende nada (EE3A).

Otro aspecto que resalta de la información, es la manera como el docente “se muestra” ante los estudiantes, cómo organiza y plantea las actividades, la importancia que le da a la asignatura en el contexto profesional, el trato que proporcione al estudiante y el ejemplo que dé. Todo esto crea un “clima de aprendizaje” que facilita o dificulta el proceso (Díaz-Barriga, 2002).

Si el docente maneja el tema y propone diversas actividades en forma dinámica, impulsa en los estudiantes a profundizar y hacer “más”

... depende como uno vea al docente frente a la materia (EE7A).

La exigencia del profesor influye a la hora de realizar el trabajo independiente. Si se muestra muy flexible con la entrega de los trabajos, el

estudiante seguramente dejará toda para última hora y probablemente el resultado no sea del todo bueno.

Si uno se encuentra con un profesor que “ah no, tranquila, tráigalo el martes”,... uno llega con los trabajos del corte el último día y pues yo se que esta mal hecho, pero uno lo hace así, como también se sabe que hay profesores que dicen es ese día y es ese día y uno... o sea cumple, ¿no? ... no se atiene sino cumple, me parece importante la exigencia (GFE9B).

Parece importante que el profesor “negocie” e involucre a los alumnos en la planeación de las estrategias propias del tiempo independiente. Ese “involucrarse” les impulsa a buscar información adicional sobre los temas vistos sin necesidad de que se les este recordando lo que tienen que hacer

Que le guste la metodología que utilice el educador, es que hay profesores que se limitan a seguir una metodología y no le importa si al estudiante le gusta o no, sino que cumple con hacerla, pero hay unos profesores que hacen que a uno le interese indagar más sobre el tema que esta viendo y sin que le pregunte, pero hay otros profesores que van a lo que van y cumplen y ya... (GFE9B).

Puede entonces deducirse que:

La enseñanza eficaz consiste en la creación por parte del profesor de un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos: 1) son positivamente influidos para querer aprender, 2) disponen de las oportunidades adecuadas para que esto ocurra, y 3) utilizan estas oportunidades para aprender (Brewer y Worman, 1999, citado por Prieto, 2008, p. 22).

Enseñar pensando en el aprendizaje significa otorgar protagonismo al estudiante, promoviendo su compromiso, sin perder de vista que lo que realice y su disposición de aprender depende de nuestra exigencia, del clima de las clases y las oportunidades de formación que le demos.

Queda una reflexión interesante:

Es el profesor quien en última instancia debe modular e ir definiendo operativamente el rol del alumno y sus actitudes hacia el aprendizaje a través de lo que le hace hacer. No podemos plantearnos lo que tienen que hacer los alumnos sin plantearnos a la vez lo que tenemos que hacer los profesores (Prieto 2008:22)

Aunque el objetivo que se desarrolla se refiere a las razones dadas por los estudiantes cuando realizan o no su trabajo independiente, algunos docentes y la realidad indican que no es posible motivar a quien no quiere ser motivado. Pareciera que el que es bueno es bueno y el que no, es difícil cambiarlo. Ahí está el reto. Tal vez, algunos estudiantes no dimensionan la importancia de la responsabilidad que tienen en su autoformación, ni entienden que de la calidad del aprendizaje que adquieran depende en últimas su desempeño en el futuro y tal vez sus oportunidades de una vida mejor

Yo soy pesimista, uno no puede motivar a alguien que no quiere, a mi clase... entran, mucha gente entra y... nada, uno no puede motivarlos (GFD)

Yo pienso que no aterrizan que de eso van a vivir. (GFD)

El otro día les pregunté: ¿qué los mueve a ustedes en la vida? unos decían la plata, la rumba, muy poquitos decían que los mueve en la vida la optometría... pero de eso van a vivir, ¿qué les espera a ustedes en un futuro? (GFD)

... ¿ellos no están aterrizados en que están estudiando muy probablemente para vivir de lo que están estudiando... (GFD)

... pero motivar a los que no tiene motivación, es difícil (GFD)

Otro aspecto que se evidencia dentro de las justificaciones relacionadas con la no realización del trabajo es el tiempo que necesitan para su vida social, compartir con la familia, los amigos, el novio o la novia.

...pero yo pienso que es que un muchacho a esa edad, también tiene que vivir socialmente y se está formando, creciendo culturalmente en cuanto a sus relaciones con los compañeros. (GFD)

... pero también, se están formando como personas, o sea, el que hablen con el amigo, la interacción, todo eso es fundamental (GFD)

Parece que en ocasiones privilegian esos espacios sobre las tareas

Influye mucho lo que es lo social, porque obviamente uno no puede estar encerrado solamente en lo académico, yo por lo menos soy de las personas, que... pues como que no puedo estar en la casa siempre estudiando sino yo tengo que salir, ir a visitar a la novia o a los amigos, cosas así, eso influye mucho, aunque de todas formas eso también a veces como que lo atrapa a uno y uno a veces se va mas por lo social que por lo académico... (GFE9A)

Por ahí medio me intereso en noveno y décimo la carrera, de resto yo miro hacia atrás, de octavo hacia atrás y yo estaba más pendiente de mi vida social, de salir para otro lado, de otras cosas, de cualquier cosa menos de la profesión (GFD)

De pronto la clave sería ayudarles a entender que es posible hacer las dos cosas bien si toman su trabajo académico con responsabilidad, planeando con tiempo las actividades por realizar y estableciendo prioridades.

Se evidencia en la información que a medida que avanzan de semestre, la motivación cambia, van adquiriendo mayor madurez. Varía la manera de ver y la forma de realizar el trabajo independiente. Ya no hacen las tareas tanto por la nota sino por las ganas de aprender y prepararse para abordar con mayor suficiencia su práctica profesional, llenar vacíos o reforzar temas:

... ya cuando van creciendo ya van cogiendo mayor interés en las materias... (GFD)

La mentalidad que uno tiene en este momento es ya más profesional, ya uno...yo no lo hago porque... por una nota ni nada, yo investigo, y me gusta leer muchas cosas, pero es porque yo quiero y porque se que estoy floja en tal cosa..(GFE9A)

Cuando uno empieza a estudiar como que uno tiene en mente que su práctica se demora mucho tiempo y uno no tiene en cuenta muchos factores, mientras cuando uno está terminando semestres, si dice... voy que tener que aprenderme los fármacos de tal manera, voy a necesitar tal cosa, entonces uno ya le pone mas importancia a las tareas por uno mismo... (GFE9A)

Es diferente, yo ya soy una persona madura que ya me desenvuelvo de pronto un poquito en el campo, entonces para mi hacer un trabajo como decía Adriana, un manual o un estudio de salud ocupacional, para mi es muy beneficioso, yo no lo hago de un día para otro, por que son estudios que yo hago realmente porque a mi me sirven y me interesan y los necesito aplicar directamente en mi campo (GFE9A)

La motivación de los estudiantes, inicialmente, tiene que ver con el gusto e interés que la materia despierte en ellos y con la importancia que le vean. La importancia parece relacionarse con la aplicación que tenga la asignatura en su futuro desempeño profesional. Otros hacen su trabajo independiente como una forma de prepararse para las evaluaciones, llegar a clase manejando un poco el tema que se va a tratar y poder participar. La preparación, metodología y exigencia del profesor es otro factor que interviene en la realización de las tareas. Algunos no “aterrizan”, no entienden que estudian para luego poder incorporarse a la fuerza laboral y que su adecuado actuar en otros contextos es determinante para su vida. Los y las estudiantes requieren tiempo también para su vida social. A medida que avanzan de semestre y sobre todo ya al final, hacen su trabajo independiente de manera mucho más consciente, ya que necesitan tomar decisiones con relación a los pacientes, sin supervisión de ningún docente. Es deseable que la motivación de los estudiantes se concentre en lo agradable que es alcanzar conocimientos efectivos con los que puedan dar

explicación e interactuar con el universo en el que habitan (Díaz-Barriga, 2002). La idea sería lograr en ellos esa anhelada formación integral, que los capacite para responder adecuadamente en los diferentes campos en los que puedan desenvolverse, sentirse seguros de lo que saben y dar la mejor atención y adecuada conducta a los pacientes.

Con relación a la motivación afirma Mateos, 2001, p. 45 que

La mayoría de las propuestas recientes sobre el aprendizaje auto-regulado consideran que este depende, no solo del conocimiento de las estrategias específicas de la tarea y del control que se lleva a cabo sobre ellas, sino también de la motivación que tenga el sujeto por el aprendizaje. Para que ese conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas se transforme en acción, tiene que ir acompañado de las intenciones o metas apropiadas y de un patrón de creencias positivas sobre los propios recursos para llevarlos a cabo. El aprendizaje auto-regulado resulta, por lo tanto, del concurso interactivo de la cognición, la metacognición y la motivación.

El mismo autor distingue tres componentes motivacionales, que se evidencian de alguna manera en la información obtenida:

- a. Expectativa, que evidencia las creencias del estudiantes acerca de su potencialidad para realizar exitosamente una tarea
- b. Valor, que involucra los supuestos relacionados con las metas para realizar una tarea, y la relevancia, beneficio e interés de la tarea y
- c. Afectividad, que tiene que ver con las emociones producidas como resultado de hacer una tarea y las causas que los estudiantes dan con relación a los resultados obtenidos.

Se presenta ahora, la red que muestra los principales hallazgos relacionados con la subcategoría



4.3.2 ASIGNACIÓN DE TIEMPO

Una de las razones que dan los entrevistados, especialmente los de los primeros semestres, para no realizar el trabajo independiente es que no les alcanza el tiempo para hacer todo lo que se les deja:

Que están con muchas tareas, que tienen muchas cosas por hacer, que no tuvieron tiempo (EDPA)

Pues... es que cuando no me alcanza el tiempo hay unas que no, que no las hago, pero pues intento leer algo como para no estar tan perdido (EE4B)

Yo pienso que como que el tiempo no da para que uno le dedique una hora estricta por cada dos que vea, o en una proporción que sea, no alcanza el tiempo y no se, pienso que la mayoría de gente no lo hace... (GFE9B)

Para analizar la información correspondiente al tiempo para las tareas se tomó como ejemplo las asignaturas correspondientes a quinto semestre, uno de los incluidos en los grupos focales.

SEM.	CODIGO	ASIGNATURA	CREDITOS	T.P.	T.I.
V	FL140	Cultura Religiosa II	2	4	2
V	OP111	Farmacología Ocular Aplicada	3	4	5
V	OP112	Patología Ocular de Segmento Anterior y Urgencias	4	4	8
V	OP203	Epidemiología	2	2	4
V	OP303	Clínica de la Visión III	4	4	8
V	OP404	Óptica Oftálmica	3	4	5
V	OP507	Análisis Gráfico y Visual	2	2	4
V	OP603	Electiva No Disciplinar	3	3	6

En este semestre tienen veintisiete horas de tiempo presencial y cuarenta y dos para el trabajo independiente, si se considera de lunes a viernes tendrían casi 14 horas diarias en promedio dedicadas a estudiar, si se incluyen fines

de semana más de 9 horas al día. Algunos sugieren que a veces no les alcanza el tiempo para realizar adecuadamente las actividades propuestas para todas las asignaturas:

El inconveniente que yo veo es que de pronto planean el tiempo independiente y realmente el tiempo que uno tiene disponible no... o sea que no compensa... digamos 8 horas para una materia, para otra, otras 4, entonces 12 horas, uno a qué horas? Como que ese es el inconveniente (EE6A)

... si uno tiene cuatro clases diarias, que tal uno ponerle... por ejemplo a una clase de dos horas entonces dedicarle cuatro horas a una sola materia... a mi eso me parece ilógico, o sea uno distribuye su tiempo como mejor le parezca. (GFE1A)

Si uno suma todos los créditos a la hora de la verdad pues no les alcanza el tiempo, incluyendo los fines de semana (EDNM)

Si trabajan les queda complicado adelantar tareas o preparar evaluaciones el fin de semana, entonces no alcanzan a cumplir con todo, o hacen lo que alcanzan:

Que se tenga en cuenta que uno no tiene ...tanto tiempo, o sea tanta disponibilidad, digamos el fin de semana, hay personas que....digamos... yo trabajo los sábados, entonces me quedaría el domingo de pronto para hacer trabajos de la otra semana, pero aparte de eso que haya un parcial, o que haya exposiciones, aparte de eso TI, que lecturas de un día para otro, a veces el tiempo no le alcanza por mas que uno quiera...quiera esforzarse a leer y a veces el tiempo...si...no... no alcanza (EE6A).

Hay personas que si pueden disponer de ese tiempo, para hacer sus trabajos entonces... digamos el fin de semana completo, pero hay personas que trabajan el fin de semana, sábado y domingo, entonces hay gente que entre semana les toca sacar todo adelante hasta el viernes, y entonces es como sacrificante eso (EE6A).

La mayoría de nuestros estudiantes aquí en la universidad por ejemplo trabajan y se costean ellos mismos su carrera, entonces a veces es entendible que no les quede suficiente tiempo (EDMA).

Otros, además de trabajar, tienen familia y responsabilidades diferentes. En esos casos el tiempo disponible se limita ya que tienen que responder como estudiantes y como padres:

Por ejemplo los que tenemos familia, por ejemplo yo, ese trabajo independiente lo hago es acá, en la universidad, porque en la casa me distraigo, allá el tiempo es para otra cosa y cuando tengo que hacer de pronto el trabajo independiente me toca es en las horas de la noche, terminar a la una de la mañana mas o menos haciendo trabajos o estudiando porque no se puede antes, no se puede porque uno tiene que hacer cosas de trabajo particular, el estudio y la familia (GFE9A).

Aquí también vemos por ejemplo estudiantes que ya son papás, tienen obligaciones, por ejemplo en mi clase de sexto semestre, yo tengo una alumna que en la actualidad tiene creo que son dos o tres hijos y esta esperando el cuarto, entonces yo me pongo a pensar a qué hora le queda tiempo para estudiar (EDMA).

Eso también depende de cómo esté la estructura familiar, por ejemplo yo ahora que tengo un hijo, yo ya sé que todo el tiempo desde que llego es para dedicárselo a él, no lo veo en todo el día, entonces no me puedo dar ese lujo... (GFD)

Este cambio de roles de estudiantes vs padres de familia, es otro aspecto que se debe analizar en cuanto la respuesta, y sobretodo a la propuesta que el programa de Optometría ofrezca a los estudiantes, evitando generalizar o procurando nivelar los tiempos en los cuales los estudiantes deban realizar trabajos extra clase, permitiendo que los docentes sirvan de mediador o por lo menos evitando la saturación de trabajos de tal forma que el estudiante se desmotive frente a las actividades o simplemente los elabore de forma poco adecuada.

Dicen también que a diferencia del colegio, salen tarde de la universidad y tienen únicamente parte de la noche para realizar las tareas de todas las materias:

Yo digo que es el tiempo, porque son muchas horas para dedicarle a cada materia, o sea y cuando uno llega a la casa... ya sale de acá es

a la seis de la tarde y llega y no le va a dedicar a cada materia el tiempo que se exige con los créditos (GFE9A).

Uno salía del colegio a medio día y tenía toda la tarde para estudiar, la universidad no, uno sale cinco de la tarde y pues tiene es una parte de la noche para hacerlos (GFE1A).

Depende, pues si alcanzo a hacerlo acá pues lo hago acá, si tengo tiempo, si salgo temprano, si salgo muy tarde pues me voy para mi casa y los hago allá, o sea si me toca trasnochar pues trasnocho en mí casa (EE7A).

Este tipo de argumentos que dan los estudiantes, invita a los docentes a sugerir estrategias de manejo del tiempo, que ayuden a contextualizarlos en su nuevo rol como estudiantes de educación superior.

Otro factor encontrado es la distribución de carga académica presencial, el horario y por consiguiente el tiempo de que disponen entre clase y clase.

Tratan de aprovechar ese tiempo para adelantar trabajos pendientes:

Este semestre es más suave el horario, entonces eso ha permitido que uno pueda desarrollar mas las tareas por que en los semestres anteriores si era un poquito mas complicado porque era todo el tiempo acá en la universidad y uno a veces se veía como alcanzado del tiempo para cumplir con los trabajos (GFE9B).

Si... no tenemos tiempo... digamos en la casa para realizar tareas o buenos artículos, entonces...llegamos aquí y como tenemos cambio de horario entonces en los huequitos... o sea para llegar a clase siempre hacemos los trabajos como para no quedarnos haciendo nada... (GFE9B).

... uno decide, en la casa voy a estudiar para tales cosas y en la universidad, en los huecos, para otras, entonces uno divide el tiempo así, en el tiempo libre que hay en la universidad para terminar el trabajo y el resto en la casa (GFE9A).

Cuando los trabajos son en grupo, y si no tienen exactamente el mismo horario y en ocasiones ni siquiera están estudiando la misma carrera,

también tienen dificultades. A veces deciden repartirse el trabajo y no siempre se ven buenos resultados, unos se aprenden por ejemplo una parte de la exposición y si se les pregunta sobre algo diferente no saben. Una forma de solucionar esto, según ellos, es tratar de conservar los grupos de trabajo estables en todos los semestres con las personas que comparten tiempo y afinidad:

Es que tiene uno que manejar el tiempo de la otra persona y el tiempo de uno (GFE9B).

Yo nunca he estado toda la carrera con una sola persona, no siempre como de acuerdo a los horarios, que veo que de pronto tengo mas clases con ciertas persona, entonces si hay trabajos que hacer cuento con el tiempo con esa persona, eso se ve mucho por lo menos en las clases de humanidades, en culturas y eso... pero siempre con los de la carrera, pues porque uno no puede contar con el tiempo de otra carrera (GFE9B).

Mi situación es igual, no hay formas de comunicarse, ni entrar en interacción, de pronto no tienen las mismas clases (GFE9A).

Además que disponer del tiempo de la gente es complicado, y mas cuando no hay afinidad, como lo dicen las personas, no... yo no me puedo reunir en tal lado, no puedo ir hasta su casa o tengo clase en la universidad, entonces si es mejor como lo dice Doris, mantener siempre los grupos de trabajo, estables... (GFE9A).

El tiempo invertido en realizar el trabajo independiente depende del tipo y naturaleza de la tarea y del grado de dificultad que represente para ellos, lógicamente si conocen poco del tema o es muy extenso necesitan más tiempo para realizarlo y eso les quita espacio para otras cosas:

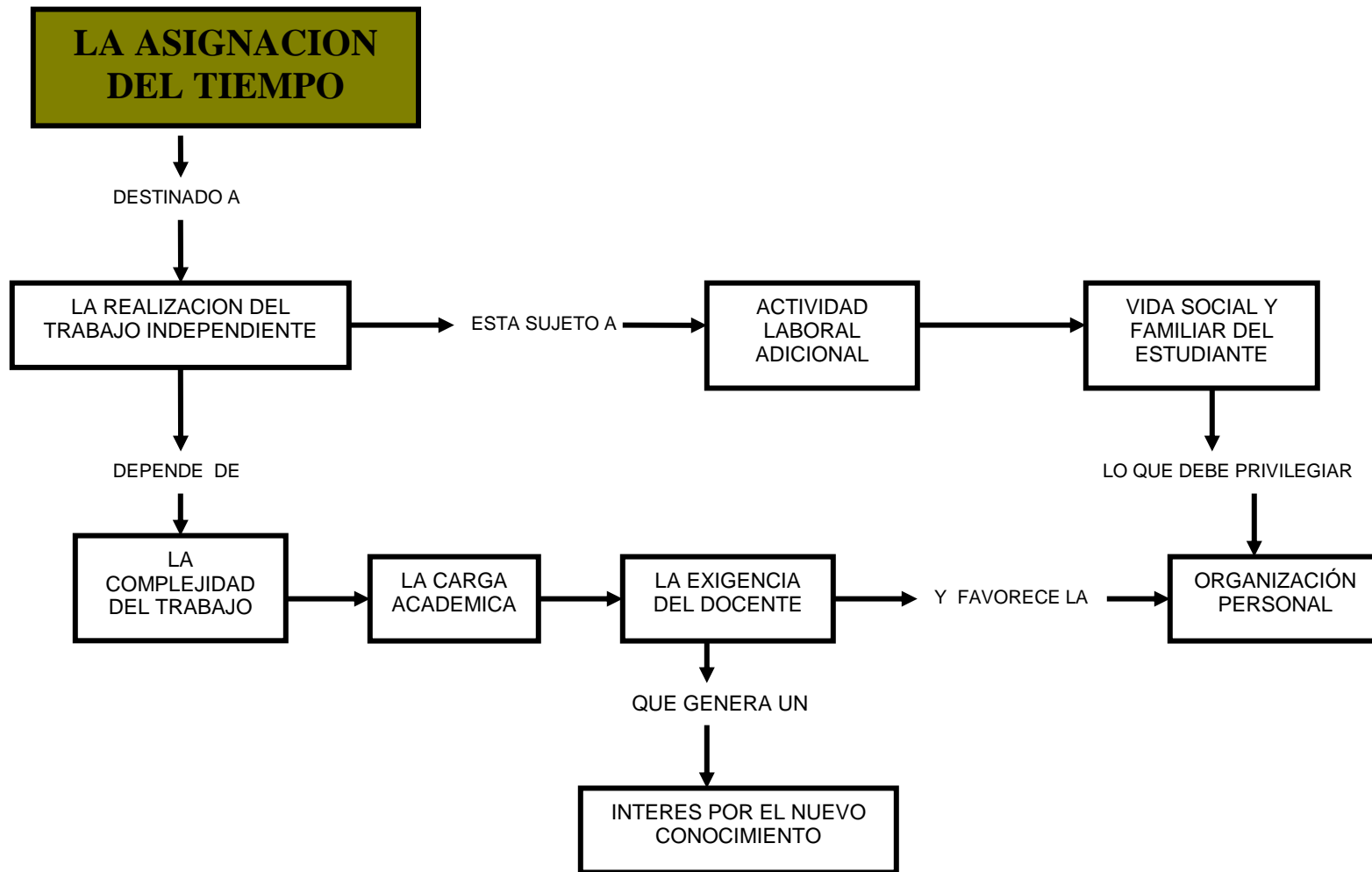
Depende de lo pesado que sea el trabajo y de lo largo que sea, si es muy largo pues unos días antes (EE8B).

Yo creo que es por tiempo porque igual lo que te digo, uno a veces no puede entender el tema, pero digamos nosotros vamos a biblioteca o le preguntamos a otros doctores en la facultad (EE4A).

De acuerdo con la información, los estudiantes a veces no realizan las tareas propias del tiempo independiente, dicen que no les alcanza el tiempo de que disponen, porque algunos trabajan, especialmente los fines de semana, otros tienen hijos y necesitan tiempo para compartir con ellos. El horario es otro factor, si tienen tiempo entre clase y clase, adelantan lo pendiente, si no, les toca en la casa, después de salir de la universidad, según ellos a las cinco o seis de la tarde. Si los trabajos son en grupo y deben contar con el tiempo de otras personas, que incluso estudian carreras diferentes, es más difícil reunirse y adelantar las cosas. Dedicar mayor tiempo a los trabajos largos y los que presentan mayor dificultad y eso les limita el tiempo para otras cosas. Según el ejemplo de análisis de horas dedicadas propuestas para tiempo presencial e independiente es muy grande la proporción de horas que deberían estar dedicadas a estudiar.

“Las tareas se desarrollan, como toda acción humana, mediadas por el contexto temporal y espacial en el que se realizan” (Goñi Zabala, 2005, p. 140). Es muy importante que como docentes entendamos el contexto del estudiante y planeemos el trabajo independiente de manera “racional”, teniendo en cuenta que la nuestra no es la única asignatura que el estudiante tiene y que también necesita tiempo para otras actividades.

A continuación se muestra la red de sentido correspondiente a la subcategoría donde se sintetizan las principales razones que dan los estudiantes cuando realizan o no adecuadamente su trabajo independiente.



4.3.3 ASPECTOS FAMILIARES

Hay algunos aspectos relacionados con la familia que afectarían el desempeño en la realización del tiempo independiente, tanto a favor como en contra. El estar muchas veces lejos de sus padres y de la supervisión permanente que ellos ejercían les obliga a manejar la libertad personal, ser mucho más responsables de su propia formación, más autónomos.

Entienden que estudian por ellos, para “progresar”:

Yo vivo sola, vivo con mi hermano y yo creo que eso nos ha enseñado a las personas que no somos de aquí, como a valorar, más eso de necesitar la familia, primero a los padres, por que el colegio yo creo que teníamos la presión, bueno, a ver... ya hizo su tarea y ¿sí? Aquí... aquí nos toca solos y yo creo que hemos aprendido a ser más responsables, muy responsables en cuento a trabajos, todo, todo (GFE9B).

En la universidad hay mas libertad... ¿sí? En el colegio....como que ahí es siempre haga la tarea, o sino...¿sí? la nota, en cambio en la universidad es un poco más libre, por eso es que la universidad es de pronto... a veces un poco mas difícil manejarla, por la libertad ¿sí? Eso... o sea que en la universidad las tareas o los trabajos a veces no son obligatorios, ya depende de uno si los hace o si no, es más autónomo el trabajo del alumno (EE2A).

Esa responsabilidad es personal, pero está influenciada por la presión familiar para cumplir, por los altos costos de la universidad y además por el esfuerzo que realizan los padres para cubrirlos:

O sea es una responsabilidad que uno mismo tiene, no tanto para responder a los padres sino para responderse uno mismo (GFE1A).

Sí, y mayor presión que en el colegio pues allá en el colegio que la nivelación, en cambio acá no, si uno pierde pues... la presión, los padres, que acá se paga muchísimo más que en el colegio (GFE1A).

... entonces yo creo que es más capacidad de asimilar las cosas y valorar lo que le están ofreciendo los papás, por que al fin y al cabo ellos merecen que uno salga adelante y les corresponda de la misma manera en que ellos están haciendo el esfuerzo, entonces como que uno tiene

que poner de su parte y valorar las cosas, por uno mismo, porque nadie mas va a estar ahí detrás, uno no se va a formar siempre acompañado de los padres, entonces...es uno mismo el que tiene que aprender los cosas y valorarlas (GFE9B).

Otro aspecto que tiene relación con la familia es una especie de “competencia” entre hermanos, parece que los padres establecen comparaciones entre ellos y esto los obliga a esforzarse para estar a la altura de los otros:

Pues en mi caso es un poco frustrante porque mi hermano estudia en la Nacional, entonces él como que muchas veces me echa en cara eso, yo siento en parte presión por eso, también como que yo digo, no, me tiene que ir súper bien para demostrarle que yo estoy aquí no.. no, porque estoy hueca de la cabeza sino porque sé (GFE1A).

En mi caso yo soy la mayor y mi otra hermana también esta estudiando ahorita en la Nacional y ella es muy competente, o sea... aunque mis padres no me lo hagan entender, pero ellos dicen: ella hace esto y usted es la que siempre se queda atrás... (GFE1A).

En mi caso, yo no vivo con mis hermanos, mis hermanos viven en otra ciudad, pero cuando mi papá me llama me dice... a usted le tiene que ir bien porque a sus hermanos siempre les va bien, o sea, como comentario pero... (GFE1A).

Se puede deducir que los hábitos que se adquieren en la casa influyen en el desempeño de los estudiantes. Si allí les inculcaron, por ejemplo, el amor por la lectura, si tenían un ambiente estimulante en este sentido, responden mejor a la hora de realizar actividades que tengan que ver con lo que están acostumbrados a realizar y aprendieron a realizar desde pequeños:

Porque uno ve la diferencia de los alumnos que tienen algo de cultura en su casa, están acostumbrados a leer, tienen una biblioteca, saben meterse a Internet a buscar, a los alumnos que en su casa nunca han mantenido un libro, nunca les han estimulado a la lectura, la respuesta cuando uno los pone a leer es muy diferente (GFD).

Yo pienso que si se nota los que han tenido en su casa alquito de estímulo por la lectura y los que nunca leen (GFD).

La situación familiar también parece afectar el trabajo de los alumnos. Hay realidades delicadas que les preocupan y modifican su comportamiento con relación a los deberes que deben realizar:

Hay una niña en clínica que está amenazada de secuestro y el hermano está amenazado de secuestro y ya parte de la familia está en el exterior, entonces, si tienen una situación de rendimiento bastante regular (GFD).

No de todos los casos, pero sí de pequeños casos que me he dado cuenta de que son estudiantes buenos, de que saben, pero tienen problemas familiares y no responden como debiera ser, y de eso uno se da cuenta, cuando maneja solamente esa persona, por que yo soy de las que ve que un estudiante está mal, que lo veo como achantado, yo si me atrevo a preguntar qué tiene, y a veces le sueltan a uno sus secretos, me he dado cuenta que eso influye mucho para el rendimiento (GFD).

Aunque son conscientes de su propia responsabilidad, también lo son del esfuerzo que sus padres realizan para que ellos accedan a una carrera. Se esmeran por estar a la altura de sus hermanos. Influye igualmente el ambiente en el que han crecido. Si en su casa están acostumbrados a leer e investigar, les resulta más fácil asumir adecuadamente la realización del trabajo independiente. Otra cosa que afecta es la situación familiar, hay situaciones que les preocupan y les distraen a la hora de pensar en las tareas.

La información obtenida coincide con lo expresado por Gil (2001, p. 31):

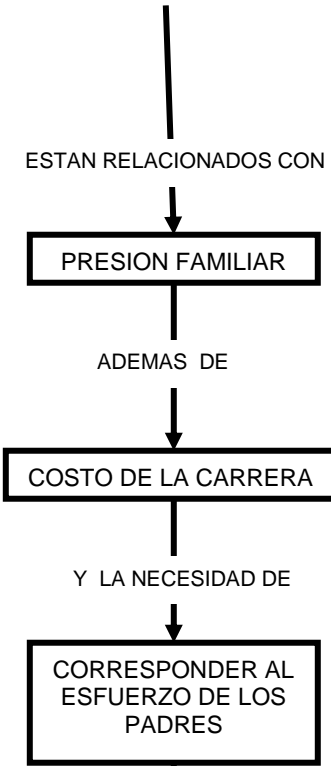
El ambiente cultural, las experiencias familiares y sociales, las tradiciones, las percepciones y actitudes, las creencias, el conocimiento académico previamente adquirido constituyen el conocimiento previo de un individuo. Todos estos componentes son parte integral del estudiante al llegar a la escuela. La meta del maestro debería ser, entonces, tomar estas diferencias y cualidades culturales y utilizarlas para crear un ambiente seguro donde los estudiantes se respeten y aprendan unos de los otros.

Específicamente con relación a los padres, Cardelle-Elawar (2006, p. 116) afirma que

En algunos trabajos que se han realizado sobre las prácticas educativas de los padres, se han obtenido resultados que contemplan las siguientes actitudes: sobreprotección, comprensión y apoyo, castigo, presión hacia el logro, rechazo entre hermanos y atribución de culpa en los posibles desajustes familiares.... Parece ser que el estilo educativo más efectivo, al menos teóricamente, es el democrático. Importa un control regulado del cumplimiento de las normas, la persistencia en actividades, la claridad en la comunicación, la expresión de sentimientos, las decisiones personales, la madurez de pensamiento, el respeto hacia las opiniones de los demás, etc. Estas actuaciones permiten la adopción e internalización de las metas valoradas por la sociedad..... Es fundamental, la ayuda de los padres, de modo especial en el logro de una emancipación normal que a determinadas edades tiene un doble significado: autonomía emocional y social. El niño, más tarde adolescente, necesita incrementar de manera gradual su libertad y, para ello, la familia ha de reconocer su capacidad, pero al mismo tiempo ayudarlo cuando se enfrente a situaciones que no sepa manejar y que, posiblemente, repercutirán seriamente en su vida.

El resumen correspondiente a la subcategoría sería:

LOS ASPECTOS FAMILIARES INVOLUCRADOS EN LA REALIZACION DEL TI

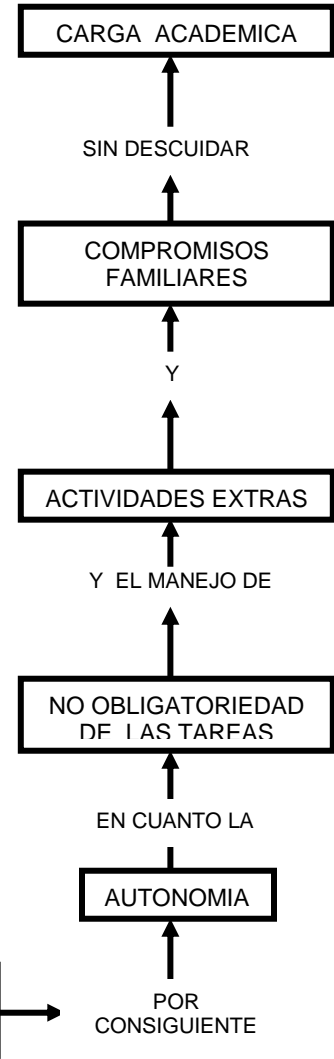


ESTO SE APOYA EN

MANEJO DE LA LIBERTAD

LO QUE EXIGE

RESPONSABILIDAD PERSONAL



4.3.4 TIPO DE TAREA

Esta razón que manifiestan los estudiantes tiene relación con el tipo de tarea o trabajo que se les deja y que cobra importancia para ellos si está en relación directa con la parte disciplinar:

Pues la que tengan que ver con la carrera, por lo menos una materia como es la ortóptica es mucho más importante que una ética... (EE8B).

Y depende como de la intensidad de la materia, por que no es lo mismo ponerle cuidado a cultura que a clínica, digo yo ¿no? (GF5A).

Esto permitiría que los docentes utilicen este interés, al planear las actividades propias del tiempo independiente, de tal forma que se aprovechen al máximo.

El grado de dificultad de la materia y, en consecuencia, de la tarea es importante a la hora de decidir su realización

Depende de los trabajos, de la complejidad de la materia, porque por ejemplo ética, por ejemplo, esas áreas uno no les dedica mucho tiempo, entonces ya depende más de la complejidad de la materia y del docente (EE8A).

Preferirían realizar tareas donde puedan aplicar en forma práctica los conocimientos teóricos adquiridos y no se queden únicamente en los conceptos

Me parece que los trabajos deben ser más didácticos, puede ser una buena táctica, me parece bueno que los trabajos sean en grupo, mas bien practico en vez de teoría (EE2A).

Yo me inclino más por la práctica, me encanta más... pues... la teoría pues... toca, porque sino la práctica uno no la puede aplicar, pero la practica es muy chévere (EE3A).

Clínica como es algo que a uno le gusta (...) en cambio microbiología es difícil porque nos toca aprendernos todos los nombres de las bacterias de los microorganismos y de los no se qué, entonces ellos aducen eso (EDNM).

El programa de Optometría está diseñado de tal forma que hacia el final, se realicen el mayor nivel de práctica, pero es claro que para mejorar el aprendizaje en los estudiantes, debemos encontrar en cada espacio académico estrategias didácticas que permitan a los estudiantes adquirir esas destrezas.

El poco manejo de una segunda lengua por parte de algunos de los estudiantes les dificulta la realización de tareas que requieren traducción y comprensión en idioma inglés y les implica gran cantidad de tiempo, lo que limita la dedicación que puedan tener para otras actividades:

Si un muchacho lee en español pues se va a demorar menos tiempo que si lee en inglés y si lo ponen a leer dos, tres, cuatro capítulos en inglés que son cien hojas, pues simplemente el muchacho siempre que tenga tiempo independiente se la va a pasar leyendo eso porque es lo más difícil que tiene para leer (EDNM).

En general, los alumnos entrevistados prefieren realizar tareas de carácter práctico, que tengan relación con el quehacer optométrico y ojalá que no requieran grandes habilidades en el idioma inglés. En cuanto al manejo de una segunda lengua es importante hacer una revisión de cuantas y cuales son las lecturas propuestas por los docentes para realizar en el tiempo independiente, buscando ubicar dichas lecturas de acuerdo al nivel de los estudiantes.

Como consta en la revisión teórica, para Mateos (2001) el conocimiento de la tarea es una de las tres categorías del pensamiento metacognitivo. Es importante que el alumno conozca las intencionalidades formativas de la tarea propuesta e incluso las características que la hacen más o menos difícil de realizar. El conocimiento de los objetivos del trabajo propuesto facilita al alumno la elección de la estrategia más adecuada para abordarla.

Además, “Cada estudiante debe construir su propio conocimiento con la información que recibe. Los estudiantes aprenden cuando interactúan con las tareas, aprenden según que tareas hagan, según cómo las hagan, según con quien y cuándo las hagan” (Goñi Zabala, 2005, p. 74).

4.3.5 LUGAR

El sitio en que realizan las tareas también influye en su realización. Hacen mejor las tareas en un lugar que les brinde tranquilidad y les permita concentrarse, algunos prefieren su casa o la de algún compañero, otros la universidad:

Entonces me concentro más allá, puedo trabajar más, mejor allá, me siento más tranquilo haciéndolo en mi casa (EE8A).

Por lo general aquí en la universidad, en posgrados donde haya silencio por lo general, porque con ruido no nos podemos concentrar (EE4A).

En la casa... porque acá uno siempre se encuentra con alguien y como que se distrae o algo encuentra, algún distractor, en cambio en la casa uno solo se concentra y hace sus cosas (GFE9A).

Necesitan algunos elementos mínimos para realizar las actividades del tiempo independiente: computador, libros, acceso a Internet:

Si porque aquí (en la Universidad) igual hay muchas congestión en sistemas entonces... mejor en la casa (EE6A).

Pues si puedo llevar libros de acá de la biblioteca a la casa sí, pero no, prefiero acá en la universidad (EE4B).

Yo pienso que aquí en la universidad se presta mucho para hacerlas por lo que tenemos la sala de sistemas, tenemos la biblioteca y uno puede aprovechar esos espacios (GFE9B).

Si se trata de trabajos en grupo necesitan un espacio donde puedan comentar detalles sin molestar a otras personas

...allá en el tercer piso, en las mesitas o en lugares apartados, porque es que en la biblioteca, en grupos se charla y eso no se puede, entonces vamos a lugares donde uno pueda como discutir el tema y estar como solos (EE6A).

Prefieren hacer los trabajos difíciles en grupo, en la Universidad, y los sencillos en la casa, solos:

Por lo general, cuando es en grupo y cuando es muy complicado el trabajo lo hacemos acá para poder llegar a la casa y hacer lo más fácil. (EE4A).

Un sitio cómodo, tranquilo y con recursos a su alcance facilita la realización de tareas. Esto permite entender como a los estudiantes se les debe ayudar a crear hábitos de estudio adecuados que faciliten la apropiación de contenidos.

4.3.6 EVALUACIÓN

La calificación es determinante a la hora de pensar en las tareas, si no se califica, probablemente el estudiante no las realice.

Pues es que uno siempre... depende mucho de una calificación (EE8B).

Porque si no tiene calificación, es el tiempo que me gasto haciendo una tarea de ética que no van a calificar, la gasto haciendo un trabajo que van a calificar (EE8B).

De la nota en parte, un porcentaje de la nota (EE7B).

Lamentablemente la nota motiva, la nota motiva (EDPP).

Los estudiantes asocian la calificación con el nivel de esfuerzo que implicó hacer el trabajo, además consideran que todo el trabajo independiente propuesto requiere calificación, de lo contrario, se piensa que no es realmente importante:

Sí, es importante porque igual uno se está esforzando y uno necesita también que le reconozcan eso y para también saber si uno está aprendiendo o no (EE4A).

También relacionan hacer la tarea con oportunidad de aprendizaje, la buena calificación indica que aprenden:

Por que uno, pues se esfuerza y deja de hacer cosas en la casa sacrificando tiempo para estar haciendo otras cosas, para dedicárselo solo a trabajos y que llegue y no califique, entonces para qué uno está

haciendo las cosas o para qué mandan a hacer algo si no lo van a calificar y ahí no van a saber si uno está aprendiendo o no (EE4A).

Calificar sería una manera de verificar el aprendizaje de los estudiantes y según eso aumentar la exigencia:

Además que es importante que el docente pida la tarea porque está confirmando o verificando, que lo que él está enseñando el estudiante está captando una idea (...) me parece que es importante porque va midiendo en que nivel van sus estudiantes, y ya en la medida va exigiendo o no (GF9A).

Piensan que el profesor debería pedir y calificar a conciencia cada trabajo y la nota ser proporcional al esfuerzo, si no es así se desaniman:

empezando porque todo el esfuerzo de hacer el trabajo así súper largo y uno matándose, trasnochándose para que quede súper bien y no lo recoja o no lo revise bien, simplemente... si ponga ahí chulitos y ya, o a todo el mundo le pongan la misma nota (GFE9B).

Los docentes perciben también que un trabajo realizado y no pedido es un trabajo perdido para el muchacho

Es decir, yo pienso que si el alumno siente que ese es un trabajo perdido no lo hace y una forma de que ellos vean que el trabajo tiene utilidad por decirlo de alguna manera, una buena herramienta es la nota (EDMB).

Como los estudiantes de los primeros semestres estaban acostumbrados a que en el colegio generalmente se les calificaba todo, la nota sigue siendo para ellos un factor que cobra gran importancia:

Yo pienso que en estos momentos desafortunadamente uno viene con una formación en el colegio, que son siempre las notas y que si no es la nota, no lo llevo o si de pronto no pregunta no lo llevo o no lo estudio, entonces yo creo que estamos formados es en eso (GF9A).

Si el profesor no pide la tarea siempre, en algunos casos, terminan por dejar de hacerla:

Por eso es bueno que el docente pida las tareas, pues porque uno la hace, y si no pide la tarea entonces uno verdaderamente es como un poco más flexible en cuanto a hacer el trabajo, en cuanto al tiempo (GF9A).

Se identifica preferencia por el trabajo individual, ya que la nota es personal y no depende de lo que otros hagan:

A mí personalmente me parece más fácil el trabajo individual, o sea es la nota, o sea, sabe que si uno se sacó una mala nota es porque uno lo hizo así y si es una buena nota es por mérito propio (GFE1A).

Y tampoco se perjudica a los demás si no se realiza el trabajo, hay menos compromiso y responsabilidad frente a los compañeros:

Si yo no lo hago entonces a ella también le ponen mala nota o así entonces es como... como mejor depender de uno mismo y ya, así uno pues sabe lo que hace y ya (GFE1A).

Es una preocupación de la actual docencia lograr que la calificación no sea el principal motivador de los estudiantes; los profesores manifiestan que no es una labor fácil:

Si uno tiene la inteligencia y la sabiduría para interesarlos por su propio estudio, pues no sería la nota, pero siendo realistas, en general funciona mucho la nota (EDMB).

Un profesor nos decía que nosotros deberíamos estudiar más para aprender, que para una nota, pues eso a mí me parece bien, pero igual uno ya está muy mentalizado con eso, uno como que siempre hace todo por la nota y ya (GF1A).

Dentro de su quehacer docente tratan de incorporar actividades que ayuden a cambiar esta forma de pensar:

Yo por ejemplo, las tareas que coloco en clínica... no tienen nota, pero si se busca el espacio de pregunta: ¿qué leyeron? ¿Y por qué? ¿Por qué hacen eso o hacen lo otro? con base en lo que leyeron (GFD).

En ocasiones, a pesar de saber que se les va a calificar, los estudiantes no se esfuerzan lo suficiente para cumplir:

La calificación no debería ser lo primordial... pero ellos sí le ven, para eso es importante que se evalúe y que se califique y sin embargo no le dan todo el entusiasmo y no le ponen todo el empeño, pero yo pienso que no debería de ser tan fundamental la calificación (EDPA).

Cuando los alumnos están iniciando su formación estudian por la nota, pero piensan que a medida que conozcan la carrera y le tomen cariño ya no les va a interesar tanto la calificación:

Pero yo pienso que eso es ahorita que estamos empezando la carrera, pero a medida que va pasando el tiempo nos damos cuenta y le cogemos mas amor a la carrera y ya vamos a estudiar por lo que nosotras queremos, por el gusto, no por la nota, pero ahorita casi todos lo hacemos es por la nota (GF1A).

Los estudiantes no sólo exigen que se les califique su trabajo independiente de forma “numérica”, sino también que se les realice una retroalimentación, se les explique dónde está el error y qué se debe hacer para mejorar su nivel:

Pues yo pienso que es muy importante, porque primero, está el esfuerzo que uno ha hecho para hacer el trabajo y segundo si no lo revisan uno no sabe si falló o si lo hizo bien (GFE9B).

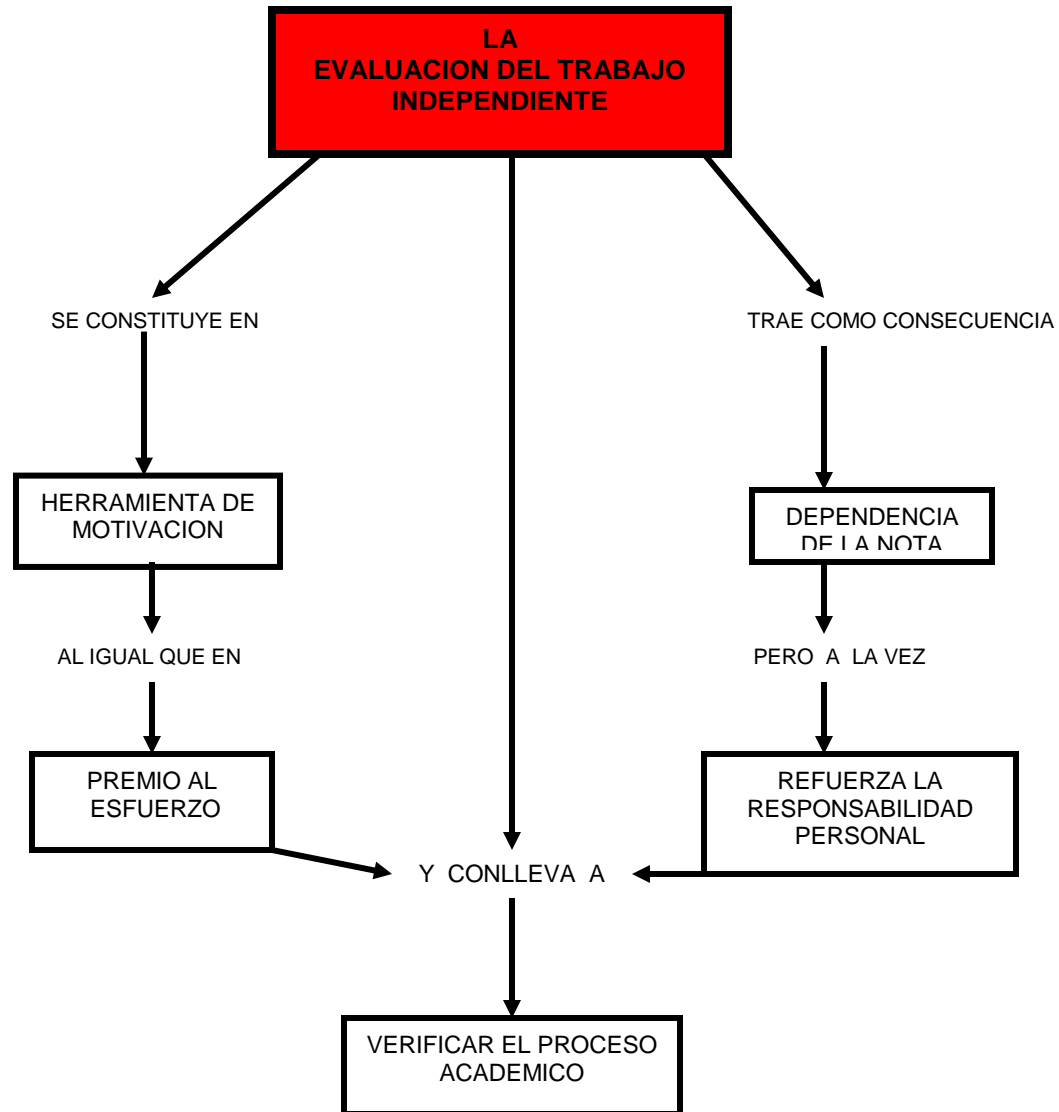
Que le recojan el trabajo y si uno no se saca el cinco es por que no quedó bien hecho y que le hagan las respectivas correcciones, sean verbales o por escrito, que le tachen, no sé... para saber en qué falló y corregir esas cosas, porque muchas veces le dicen a uno: sacó tres, pero uno queda ahí... ¿y qué? (GFE9B).

Que el profesor recoja y evalúe cada tarea es importante para el estudiante, la nota se constituye en premio al esfuerzo que requirió su realización. Los alumnos piensan que la evaluación y retroalimentación de las tareas sirve también, para ver si están aprendiendo y modificar la exigencia. Prefieren los trabajos individuales que evitan dependencia de los otros. Es una labor del docente que los estudiantes, a medida que avanzan dentro de la carrera, entiendan que la nota no es lo primordial y a veces ni siquiera refleja el verdadero aprendizaje que se está logrando.

Si se considera que el estudiante casi “exige” que se le de una nota como requisito para hacer la tarea, es importante entender que no se evalúa únicamente el aprendizaje del alumno, sino también la enseñanza como proceso que lleva al aprendizaje.

Si el aprendizaje es un cambio de conceptos promovido por la enseñanza, conviene, apreciar y valorar ese cambio desde la causa que lo generó: el plan del profesor, las actividades propuestas, la forma de desarrollarlas, la perspectiva y orientación pedagógica, el tiempo y propósito institucional; en fin, la evaluación comprensiva y total del aprendizaje requiere una valoración del currículo, de la enseñanza y del mismo maestro como elementos pedagógicos que ilustran la respuesta de los alumnos. (Florez, 1999, p.22)

Las conclusiones de la información recolectada se resumen a continuación:



4.3.7 FORMAS DE TRABAJO INDEPENDIENTE

Trabajar en grupo es considerado por algunos como algo poco productivo, porque se distraen:

Lo que pasa es que a veces en grupo a uno no le rinde, en cambio uno solo sí... en grupo se pone uno a hablar (...) entonces a uno no le rinde tanto (EE7A).

Cada uno espera que el otro haga el trabajo. El trabajo individual permite mayor aprendizaje:

Siento que me concentro más trabajando solo que con grupos, unos no hacen nada esperando que otros hagan, además individual uno aprende más también (EE8A).

Reparten el trabajo y cada uno se hace responsable de una parte lo que impide una adecuada apropiación:

Generalmente uno se divide el tema y después se reúnen... (EE7B).

Si alguno no cumple, se termina trabajando solo:

Personalmente prefiero los trabajos individuales, a veces, uno se llega a hacer de pronto con personas que no lleguen a trabajar entonces al final pues uno trabaja y el otro no (GFE1A).

Según lo dicho por Díaz-Barriga (2002) “cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas”. En la práctica, a veces no es sencillo, convirtiéndose el trabajo individual en la mejor opción especialmente para los estudiantes de los primeros semestres:

Me desenvuelvo mejor solo que en grupo, porque a veces en grupo... hay que empujar a los compañeros para que trabajen, en cambio, uno hace su trabajo autónomo y de pronto es más eficaz (EE2A).

A pesar de las conclusiones obtenidas, otros prefieren las actividades en grupo para ayudarse entre todos y que las tareas resulten bien:

Sí, porque digamos cuando uno va a estudiar es mejor para discutir y de pronto unos saben unas cosas, otros saben otras, entonces se complementa uno ahí, cuando es en grupo pues si mejor sacar el trabajo entre todos y no dividirse porque a uno no le queda bien el tema y como que la exposición no sale bien (EE6A).

La clave sería escoger bien las personas con las cuales se va a trabajar y mantener los grupos:

Eso también depende del grupo de trabajo con el que uno este, por ejemplo yo con mi grupo de trabajo no tengo ningún problema, trabajamos bien, siempre hemos trabajado bien, si tenemos que hacer trabajos individuales a las tres nos va bien, si tenemos que hacer trabajos en grupo muy bien, pues ninguna es recostada y todas trabajamos en la misma... como en la misma proporción (GFE9A).

Pero a estas alturas ya creo que todos ya sabemos como trabajamos y ya hemos encontrado un grupo estable para hacer los trabajos, y eso es lo más ideal, por que uno no tiene que complementar el trabajo en grupo (GFE9B).

Grupos muy numerosos tal vez no funcionen muy bien:

Pienso que más de tres personas no deben trabajar (GFE9A).

Si es un grupo de tres personas, obviamente que el grupo es flexible, igual se trabaja en conjunto. Igual yo tampoco tengo problemas con grupos pequeños. Pero en grupos grandes sí hay ya como un imbalance (GFE9A).

Además que opino que en grupos muy grandes de trabajo no hay un buen funcionamiento y una cohesión grande de ideas, porque se dicen muchas cosas al azar y finalmente la persona que está sentada es la que termina organizando.... es la que termina haciendo, entonces finalmente trabajan una o dos personas y el resto va en filita (GFE9A).

Es importante mantener los grupos, a veces el profesor escoge las personas que los conforman sin tener en cuenta la afinidad entre los estudiantes:

Digamos cuando a uno le ponen trabajos en grupo y es el profesor el que escoge el grupo, eso no funciona, por que a veces lo ponen con gente que a uno no le gusta o que a uno ya le ha tocado hacer trabajos con ellos, y que uno sabe que no trabajan, hace mas difícil la situación (GFE9A).

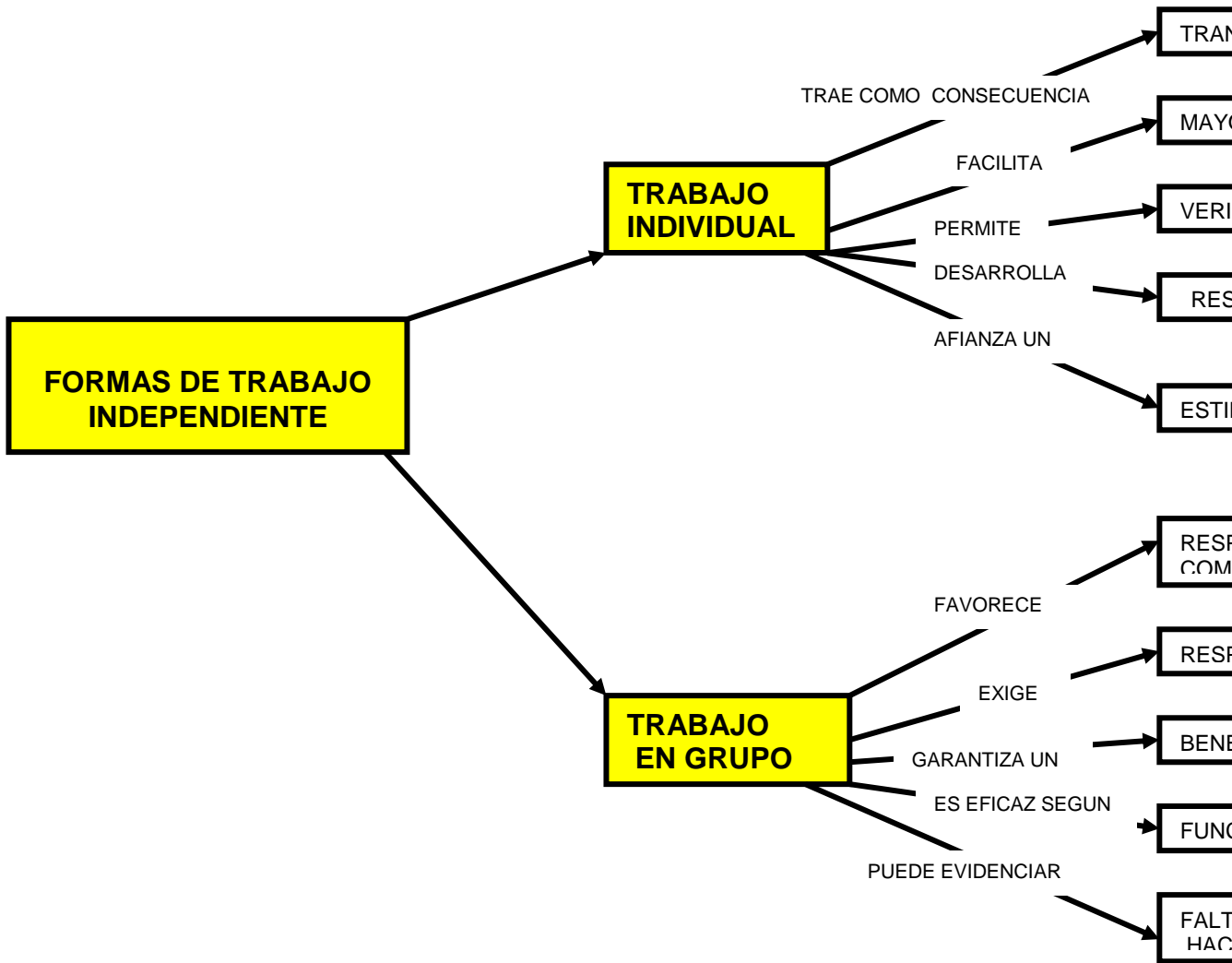
Y entonces eso es importante que a uno nunca le cambien su grupo de trabajo, cuando uno ya se conoce (GFE9A).

Según Díaz-Barriga (2002) favorecer el trabajo cooperativo contribuye a mejorar los aprendizajes, sin embargo, según los resultados, a veces no funciona del todo. Depende del número de personas que integren el grupo, el grado de responsabilidad de cada uno y la clase de tarea. Hay grupos que funcionan y donde se logra enriquecimiento personal y colectivo, y grupos en los que esto no ocurre, y termina uno solo haciendo todo el trabajo. No creen oportuno que el profesor escoja las personas que van a trabajar juntas, ellos se conocen y saben con quién pueden trabajar y con quién no.

A pesar de esto, es importante tener en mente que:

Las aulas que enfatizan la colaboración más que los resultados orientan al alumno hacia “el aprender a aprender”, hacia el uso de herramientas y estrategias metacognitivas y hacia el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales. Motivados de esa manera, los estudiantes no dudan en buscar ayuda si la necesitan, ya que los objetivos y las recompensas académicas son la búsqueda, la exploración y la mejora de su competencia. (Cardelle-Elawar, 2006, p. 118)

Se observa seguidamente el esquema correspondiente.



5. CONCLUSIONES

Después de este estudio sobre los factores relacionados con el nivel de desempeño en el trabajo independiente de los estudiantes de pregrado del programa de Optometría de la Universidad de la Salle, las investigadoras concluyen:

- El concepto que manejan los docentes acerca del sistema de créditos, es coherente con los planteamientos de la actual legislación educativa, *“Una hora académica con acompañamiento directo de docente supone dos horas adicionales de trabajo independiente en programas de pregrado y de especialización”*, pero no parece clara la apropiación de horas dedicadas a tiempo presencial e independiente, según el programa de Optometría. Este desconocimiento podría provocar algunas fallas en la planeación del trabajo independiente. Sería deseable, igualmente, que se ampliaran un poco las actividades relacionadas con dicho aspecto, parecen limitarse básicamente, en muchos casos, a lecturas, búsqueda bibliográfica e investigaciones pequeñas.
- Aunque los estudiantes de semestres superiores parecen manejar un poco los conceptos relacionados con el sistema de créditos, los que inician la carrera no lo tienen claro. Ni unos ni otros, saben la proporción de horas que se maneja en las asignaturas que cursan por semestre.
- Dentro de la planeación y evaluación del tiempo independiente, los docentes elaboran el syllabus, sin participación alguna del estudiante. La calificación es el principal motivador a la hora de realizar las tareas y parece tener básicamente un carácter meramente “confirmatorio”, en espacios que involucran practica clínica, la idea de la evaluación sería “comprobar” la adquisición de habilidades y destrezas. En los últimos semestres la evaluación tiene un carácter más formativo e involucra

además del desempeño, la conducta que se adopta frente a las condiciones específicas de cada paciente. Es importante que los docentes de Optometría y de cualquier área de enseñanza no se limiten a planear de forma unilateral las actividades a realizar en el espacio académico, sino que tengan en cuenta las observaciones que pueden dar los estudiantes.

- Con respecto a las razones que dan los estudiantes cuando realizan o no su trabajo independiente, se reconoce la influencia de aspectos tales como: la motivación hacia la tarea y por la tarea, el tiempo de que disponen para dedicarse al trabajo independiente según el contexto personal y familiar que manejan, aspectos familiares como el esfuerzo de sus padres para educarlos y la competencia entre hermanos por ser los mejores, el tipo de tarea y la relación que guarde con su futuro desempeño profesional, la tranquilidad y facilidad de acceso a equipos y textos necesarios que pueda ofrecerles determinado lugar, el hecho de que el profesor pida o no la tarea y la preferencia por el trabajo individual o cooperativo. Sería importante que los docentes replanteemos constantemente nuestras estrategias evaluativas frente al trabajo independiente, de tal forma que la retroalimentación sea una actividad conjunta donde se evalúe no solo lo que el alumno aprende sino también la forma como se enseña.
- Es básico que los encargados de realizar las mallas curriculares planeen cuidadosamente las horas de dedicación a cada actividad, dentro del Sistema de Créditos, de manera que el estudiante tenga el tiempo suficiente para realizar adecuadamente lo propuesto para cada asignatura cursada, y también, que la intencionalidad formativa se relacione, en lo posible, con su futuro quehacer como profesionales de la Optometría.

6. RECOMENDACIONES PARA OPTIMIZAR EL TRABAJO INDEPENDIENTE

Después de presentar los resultados es oportuno dar algunas recomendaciones que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes en la realización del trabajo independiente.

Para el tema que nos ocupa, se considera que en el proceso de comunicación necesario en la labor enseñanza-aprendizaje, se involucran tres componentes: docente, alumno y tarea/actividad (Goñi Zabala, 2005). Entre los tres se establece una relación que necesita estar equilibrada y se da en un ambiente específico que varía según la institución y el perfil profesional que se desea alcanzar.

La enseñanza tiene que ver con las cosas que el profesor realiza o debe realizar, por ejemplo, proponer las tareas e interactuar con los estudiantes. Aprendizaje con lo que estos últimos llevan a cabo, preparar las actividades propuestas e igualmente interactuar con el docente. Tarea puede definirse, como la oferta de trabajo que hace el profesor al alumno, buscando planear su enseñanza. Actividad por otro lado, es la labor que hace el alumno buscando aprender (Goñi Zabala, 2005).

Biggs (2006, citado por Prieto, 2008, p.18) nos recuerda que “una docencia experta incluye una variedad de técnicas de enseñanza, pero si los alumnos no aprenden, todas esas técnicas son irrelevantes; lo importante es si el alumno está aprendiendo o no”. Se requiere una enseñanza “más centrada en el aprendizaje que en el profesor como transmisor de información: menos horas lectivas, más trabajo y estudio independiente del alumno y evaluación de competencias”. (Prieto, 2008, p. 18). Enseñar pensando en el aprendizaje implica un papel más protagónico por parte del estudiante, compromiso y

responsabilidad por su auto aprendizaje. **Una enseñanza cuyo objetivo sea el aprendizaje de los estudiantes es la primera recomendación.**

Conocer y aprender son procesos personales, realizados a partir de la información obtenida. Estos procesos varían, según la apropiación efectuada por quien recibe la información que, por sí sola, no garantiza conocimiento ni aprendizaje. Pueden generarse conocimientos diferentes con la misma información, según la persona. (Goñi Zabala, 2005, p. 74). **Promover “Learning by doing” es la propuesta a la que nos acogemos.**

Siendo tan importante la información que los docentes deben dar a los estudiantes y considerando que ya no son la fuente principal, una de sus actividades principales es identificar, escoger y organizar las tareas para presentar en su propuesta académica, enfocándose en lo que el alumno necesita aprender y lo que él debe realizar para lograrlo. **Es importante conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes al proponer las tareas para que no se vuelvan retos imposibles de alcanzar o logros que le impliquen mínimo esfuerzo. Este conocimiento por parte de los profesores se puede obtener en la medida en que se trabaje con grupos pequeños, que permitan una enseñanza más personal** (Goñi Zabala, 2005).

Las tareas y actividades propuestas tienen que ir encaminadas al logro de las competencias propias de cada asignatura y lógicamente a las que debe poseer el egresado, en éste caso el optómetra. “La tarea es potencialmente generadora de aprendizaje pero siempre que se organice todo su desarrollo de manera efectiva y se asegure que las actividades que realizan los estudiantes sirvan para que esa potencialidad se convierta en realidad” (Goñi Zabala, 2005, p. 124). Es casi imposible que con un sólo tipo de tarea se desarrollen todas las competencias. Se necesita **pensar y presentar varias**

tareas que posibiliten lograr los distintos tipos de competencia que el estudiante necesita alcanzar.

El mismo autor presenta las tareas según un orden secuencial, relacionado con el momento que se esté dentro del ciclo académico. Habla de tareas de inicio, tareas de desarrollo y tareas de síntesis.

6.1 Tareas de inicio

Cuya finalidad es presentar la asignatura, motivar al estudiante, identificar que conocimientos previos tienen sobre los temas a tratar. **Tomarse el tiempo necesario para presentar el *syllabus* es importante porque allí se explicitan todos los aspectos relacionados con la asignatura, incluyendo las actividades de preparación y resultados del tiempo independiente. Sería importante, igualmente, que sobre todo en los primeros semestres, se explique al estudiante todo lo relacionado con los créditos académicos, en que consiste el tiempo presencial, independiente y las tutorías, para que sean conscientes de la responsabilidad que adquieren. Y por qué no, si es posible, que los estudiantes participen en la planeación de las actividades propuestas para el desarrollo de la asignatura.**

Saber qué conocimientos tienen los estudiantes sobre los temas a tratar permite realizar modificaciones en la propuesta de la asignatura, si es el caso, y lograr de esa manera un mejor aprovechamiento por parte del estudiante.

6.2 Tareas de desarrollo

Son las que se proponen con la intención de conseguir las competencias propuestas.

No existe una tarea capaz de desarrollar todos los tipos de competencia y conviene que las ordenemos o relacionemos con las competencias requeridas. Una misma tarea puede estar relacionada con varios tipos de competencia. El hecho de que así suceda da información complementaria y relevante porque una tarea es más interesante, seguramente más compleja y laboriosa, cuantos más tipos de competencias trabaje. (Goñi Zabala, 2005)

En su libro presenta una relación entre la tarea y la competencia que desarrolla. Esta relación se basa en la reflexión y autoaprendizaje que permiten en el estudiante. Otorga mayor puntaje a tareas como seminarios, prácticas e informes de laboratorio, resolución de problemas, resolución de conflictos, trabajos de investigación, simulaciones, análisis de situaciones, documentos, productos, estudio de casos y proyectos. Presentamos a continuación algunas de esas tareas:

1. Tareas de aplicación o ejercicios: el estudiante debe aplicar los conocimientos previamente trabajados. Tiene como función observar el grado de comprensión de la información o la destreza en un procedimiento. Suelen ser complementarias de las clases magistrales o expositivas
2. Respuestas a cuestionarios: similares a las anteriores, a veces requieren competencias comunicativas, los estudiantes redactan las respuestas, complementan igualmente la clase dada por el profesor.

3. Seminario: necesita una preparación previa de lectura y organización. Lo importante de ésta tarea es que el estudiante es el que da la información y esto le permite después, argumentar, discutir e intercambiar ideas.
4. Informes sobre prácticas de laboratorio: el estudiante, luego de realizada la práctica con acompañamiento del docente, recoge su experiencia en un documento que puede ser desarrollado con una guía que contenga aspectos como, objetivos, materiales, procedimiento, conclusiones y bibliografía por ejemplo.
5. Resolución de problemas: es necesario que se incluyan las formas de abordarlo y resolverlo, lo importante es que el alumno encuentre su propia forma de hacerlo.
6. Resolución de conflictos/casos clínicos: la idea es proponer situaciones complicadas, o plantear un caso clínico (en el caso de Optometría) y buscar las posibles soluciones. Es importante que el estudiante conozca estrategias para resolverlos y se acostumbre a ofrecer la conducta adecuada en cada caso.
7. Video/audio: la información es dada por el material audiovisual y de ella pueden desprenderse tareas que involucren la comprensión y apropiación de la información dada.
8. Lectura de capítulos de libros: la tarea puede ir desde un resumen de lo leído hasta ensayos, mapas conceptuales, síntesis, análisis, etc. Es importante orientación según la propuesta dada.
9. Trabajos de investigación: según el nivel y grado de profundización puede dar lugar a varias tareas, según el nivel del alumno pueden

planearse con mayor o menor extensión, en todos los casos con rigor científico y seriedad.

10. Debates: se selecciona un tema, organizando la discusión, requiere de un protocolo que se elabora según el propósito planteado. En algunas ocasiones pueden requerir una opinión personal sobre lo que se debate.
11. Simulaciones, juegos de roles, dramatizaciones: la idea es representar una situación verídica por medio de alguna otra que funcione de manera similar. Una experiencia que puede asemejarse a esto en Optometría es el consultorio piloto, el docente realiza el examen y el interno observa para luego hacerlo solo.
12. NTIC: no puede desconocerse el impacto que la tecnología ejerce sobre la educación. Especialmente en lo relacionado con el tiempo independiente, es posible utilizar herramientas como hipertexto, multimedia e hipermedia, Internet, teleconferencias, audioconferencias, redes, etc.

Es difícil que los docentes, aislados, logren proponer todas las clases de tareas necesarias para alcanzar la totalidad de competencias. **Sería deseable que se comenten, por lo menos entre los docentes del mismo semestre, las propuestas planteadas para los estudiantes en el *syllabus*, esto permitiría que no se obvien algunas tareas importantes ni se repitan otras demasiado.**

6.3 Tareas de síntesis

Se pueden hacer finalizando el semestre. La idea es repasar al final del proceso instructivo y tiene por función retomar los contenidos y revisar

algunos aspectos que pudieron quedar flojos. Igualmente, sirven para preparar los exámenes finales. Para la carrera podían tratarse de casos clínicos donde se integran conocimientos teóricos con la práctica.

Todos estos tipos de tareas buscan promover la autonomía y autorregulación. Prieto (2008) presenta recomendaciones para promover la competencia de autorregulación en los estudiantes a partir de los escenarios comunes de enseñanza y aprendizaje:

- **Favorecer la autorreflexión de los estudiantes acerca de sus propios procesos:** Algunas de las oportunidades para propiciarla, son por ejemplo, las propias tareas, la forma como las hacen y el contexto en que se proponen y realizan: preguntas para resolver fuera de clase, un resumen, relatoría, preparación de seminario o exposición, analizar un documento enviado o consultado por Internet, elaboración de ensayos o pequeñas investigaciones, incluso los quizzes, parciales y exámenes son un muy buen motivo para que el alumno analice su proceso formativo. **Las preguntas relacionadas con esa reflexión son el porqué y para qué de sus acciones y cómo, cuándo, donde y con quién realizar la tarea.**
- La autorregulación se beneficia también de la interacción entre compañeros. El docente puede motivar a los estudiantes, por ejemplo, **resaltando el buen trabajo que alguno realiza y promoviendo el trabajo colaborativo.** Con relación a este aspecto generalmente es bueno que los mismos estudiantes escojan los compañeros con los que pueden trabajar mejor, por cuestiones de horario, tiempo, simpatía, etc.
- *Feedback* académico, entendido como información que obtenemos en relación con lo que realizamos. **El docente puede indicar cómo realizar las tareas mejor, qué está bien hecho y qué no y por qué.**

Esto facilitará al estudiante su proceso y le permitirá reconocer y potenciar sus estrategias de aprendizaje.

Según Arguelles (2002), las estrategias son medios que posibilitan al estudiante un mejor aprendizaje, aprender a aprender. A través de ellas se escogen, ajustan y replantean rutas cognitivas, están unidas a una serie de procedimientos encaminados al logro de objetivos. Además de medios, son actividades y propósitos producidos durante el aprendizaje que afectan la motivación, consecución, permanencia y transferencia de lo que conoce. Pueden ser acondicionadas con flexibilidad según las preferencias y requerimientos del que aprende y utilizarse según una tarea específica o adecuarse a propósitos más generales. Una estrategia, para ser utilizada debe ser conocida y manejada en forma correcta.

La autora propone cuatro que considera de gran utilidad: síntesis, ensayo, mapas conceptuales y ayudas para estudiar como subrayar y tomar notas.

SINTEISIS: ordenar lo leído, desde el punto de vista del lector. Organizar significativamente las ideas relevantes, buscando mejorar la comprensión de la lectura, desde una reelaboración personal. Hay dos maneras de realizar síntesis: esquemas o diagramas y resúmenes. El primero es adecuado para textos cortos, inicialmente se busca captar la forma como el autor organizó su escrito, para luego reorganizarlo esquemáticamente, estableciendo relaciones. Pueden realizarse para este fin cuadros sinópticos, diagramas de flujo o mapas de ideas. El segundo, el resumen, es útil para textos extensos, se constituye en una adaptación personal de lo que requiere ser aprendido, donde se identifica lo relevante del contenido.

ENSAYO: en términos generales, es una composición literaria cuya finalidad es mostrar las ideas de un autor acerca de determinado tema, centrándose generalmente en determinado aspecto. Con frecuencia es breve.

MAPA CONCEPTUAL: posibilita la caracterización y jerarquización de diversos conceptos sobre cierto tema, presentado gráficamente, para permitir una visión completa de lo que se quiere aprender.

AUXILIARES PARA EL ESTUDIO: medios para seleccionar, clasificar y recordar información.

SUBRAYADO: para ubicar y entender las ideas fuerza. Implica inicialmente leer el texto, elaborar interrogantes relacionados con lo leído y escoger lo que se subrayará.

TOMAR NOTAS: si se identifican las ideas principales, aclarando cómo está estructurado el tema e identificando propósitos, son de utilidad para recordar y repasar posteriormente. Es necesaria una escucha atenta y evaluativa acerca de lo escuchado.

Sobra decir que la implementación y uso adecuado de las estrategias propuestas en este capítulo, requieren por parte del docente, un amplio conocimiento sobre su manejo y elaboración. Como ya se dijo, debe establecerse, además, la relación de la estrategia con las competencias y evaluarse su resultado para combinarlas o repensarlas.

Finalizamos con una reflexión propuesta por Mateos, 2001, p.14

La idea que me gustaría dejara clara es que el objetivo ultimo seria no solo conseguir alumnos mas reflexivos y conscientes de los procesos mentales implicados en su aprendizaje , sino que esa reflexión sirviera como medio para facilitar el avance de los alumnos en la dirección de la autorregulación de sus propios procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Aebli, H. (1998). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea

Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de Investigación Social III. ¿Cómo organizar el trabajo de investigación?* Buenos Aires: Editorial Norma.

Arguelles Pabón, D. C. (2002). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Escuela de Administración de Negocios, EAN.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Norma.

Boude, O. (2007). Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: Una Experiencia en la enseñanza de la Genética. *Educación y Educadores*, 2(2), 165-173

Bruner, J. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid España: Morata

Cardelle-Elawar, M. y Sanz de Acevedo, M. La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología Educativa*. 12, 2 (2006): 107-121

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación*. ICFES. Bogotá.

Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.

García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía del C.S.I.

García Hoz, V. (1993). *Introducción general a una pedagogía de la persona*. Madrid: Ediciones RIALP.

Gil, A., Riggs, E., Cañizales, R. Metacognición: punto de ignición del lector estratégico. *Lectura y Vida*. 22 (2001): 28-35

Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior: un reto para la universidad*. Barcelona: Ed. Octaedro.

Guerrero, Ma E. (2006). El Punto de Retorno: Una Experiencia de Estudiantes de Bachillerato-Universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2(29), 483-507

Iglesias, R. y Suárez, C. El papel de la metacognición en la sistematización de las habilidades cognitivas. *Universidad de Oriente. Santiago de Cuba*. 101 (2003): 126-130

Jiménez I, & Leguizamón, E. (2004) Estrategias pedagógicas para la promoción del trabajo independiente desde los espacios de acompañamiento a nivel de pregrado. Tesis no publicada de especialización en Pedagogía, Bogotá.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2003). *Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2003*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Monereo, C. (2003). La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa para La Autonomía. *ESE*, 8, 303

Novak, J. & Gowin, B. (1999). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Pereira de Gómez, M. (1997). *Educación en Valores. Metodología e innovaron educativa*. México: Editorial Trillas

Prieto, L. (Coordinadora). (2008). *Enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Ed. Octaedro

Santos, D. (2005). La autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior: un estudio etnográfico crítico en los departamentos de Cundinamarca y Boyacá, Colombia. Trabajo de investigación auspiciado por el departamento de investigaciones, Bogotá, Universidad de La Salle.

Suárez. R. (2002). *La educación. Teorías educativas. Estrategias de enseñanza aprendizaje* (Segunda edición). México: Editorial Trillas.

Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.

Torres, A. (1998). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Bogotá: Arfin Ediciones-UNAD.

Torres de Cubillos, M. C. (2006). Características generales de las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos sobre la autonomía en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Facultad de Administración de Empresas del Politécnico Grancolombiano. Tesis de Grado de Maestría en Docencia. Bogotá, Politécnico Grancolombiano.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE. *Librillos institucionales*, números 18, 23 y 30. Bogotá: Universidad de La Salle.