

La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado

Ana María Martín-Cuadrado
UNED

Elizabeth Salcedo Lobatón
UNED

La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado

The pertinence of teaching to learn strategically in postgraduate education

Ana María Martín-Cuadrado

UNED

amartin@edu.uned.es

Elizabeth Salcedo Lobatón

UNED

elysalce@gmail.com

Fecha de recepción: 09/02/2017

Fecha de aceptación: 20/09/2017

Resumen

Aprender estratégicamente es hacerlo con plena conciencia de la influencia del entorno y de las capacidades propias para aprender. Este aprendizaje, asumido como paradigma orientador por algunas reformas de la educación básica y de pregrado, no suele ser una preocupación para los gestores educativos en la enseñanza de posgrado.

Mediante el estudio de un caso, que abordó la consulta de alumnos, docentes, coordinadores y especialistas educativos de una maestría a distancia, se evidenciaron necesidades y carencias que llevan a plantear la pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en un programa de posgrado.

La exploración del caso de estudio revela posturas de alumnos y docentes sobre la necesidad de fortalecer algunas capacidades estratégicas, muestra importantes brechas de capacidad, y plantea la discusión sobre la responsabilidad que tienen alumnos y docentes en el logro de las capacidades para aprender en un contexto de educación a distancia.

Palabras clave: Aprendizaje estratégico; enseñar a distancia; educación de posgrado; aprendizaje autorregulado.

Abstract

Strategic learning means to learn with full awareness of the influence of the environment and the skills within learning. This kind of learning, which is made into the guiding paradigm on some reforms of basic and college education, is often not a concern to those in charge of managing distance education.

Through a case study, that involves consultation with the students, professors, coordinators and specialists of a distance master degree program, certain needs and gaps were shown, which lead us to raise the issue about the pertinence of teaching to learn strategically on a postgraduate program.

The exploration of the case study reveals points of view from students and professors about the necessity of strengthen some strategic skills, demonstrates major capacity gaps and promotes the discussion about the accountability of students and professors in the achievement of the skills to learn, in a context of distance education.

Keywords: Strategic Learning; Distance learning; Postgraduate education; Lifelong learning; Self-regulated learning.

Para citar este artículo: Martín-Cuadrado, Ana María y Salcedo Lobatón, Elizabeth (2018). La pertinencia de enseñar a aprender estratégicamente en el nivel de posgrado. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 87-114, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

Sumario: 1. Introducción. 2. Los antecedentes del concepto. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Conclusión y discusión. 6. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de cambio tecnológico y del auge de los paradigmas del nuevo siglo: sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje, y de las exigencias que conllevan estas transformaciones, diversas reflexiones (Beneitone, Esquetini, González, Marty Maleta, Siufi y Wagenaar, 2007; González y Cabrera, 2013; Pozo, Monereo y Castelló, 2001; Monereo y Badia, 2013; Pozuelo, 2014; UNESCO, 1998) han expresado la necesidad de cambios y adecuaciones en los procesos de enseñar y aprender, y han sugerido el desarrollo de nuevas capacidades para realizar aprendizajes en el transcurso de la vida. El conocimiento del cómo aprender vuelve a cobrar vigencia y revela la necesidad de privilegiar en los procesos formativos algunas capacidades que se indican como fundamentales para enfrentar los retos de una sociedad en permanente transformación, en donde el conocimiento cobra un rol central para su desarrollo.

Sin embargo, estas reflexiones y propuestas renovadas sobre el cómo aprender y el cómo enseñar generalmente asociadas a la calidad de la educación básica regular y a algunas reformas universitarias de pregrado no han cobrado la misma relevancia en el análisis de la educación superior de posgrado y menos aún en la modalidad a distancia, pese a la existencia de una problemática observable desde el quehacer cotidiano docente.

En un programa de maestría interdisciplinaria a distancia, de una universidad peruana, se han recogido durante algunos años, mediante la observación participante, ciertas características recurrentes en algunos grupos de estudiantes, que llevaron a plantear la preocupación central de este estudio: alumnos con baja motivación para

aprender; poca predisposición para informarse de las novedades en su materia; poca curiosidad científica; débiles capacidades para la búsqueda, selección, organización y sistematización de información; escaso manejo de metodologías para la recuperación de conocimiento empírico y documental; poca disposición hacia el trabajo colaborativo; baja capacidad de análisis. También se advierte que la motivación por aprender no siempre está presente, y que es la presión del mercado laboral la que induce, mayormente a los jóvenes y adultos, a participar de los programas de formación de posgrado.

Una atención especial ha merecido la observación del proceso de aprender a distancia en este caso de estudio, por la comprobación empírica de algunas particularidades en el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos: baja motivación; participación irregular en las actividades programadas; mínima comunicación e interacción con el docente; baja participación en los foros; desacuerdo con las actividades colaborativas; debilidades metodológicas para gestionar información; baja calidad de los trabajos de investigación (tesis), entre otros; problemática que ocurre en medio de un creciente debate en el medio universitario sobre las competencias transversales en educación superior en respuesta a los cambios tecnológicos y sociales. Todo ello, ha llevado a preguntarnos sobre cuán importante puede ser para alumnos y docentes potenciar capacidades para aprender estratégicamente, y si la enseñanza de estas capacidades es pertinente para un programa de posgrado.

2. LOS ANTECEDENTES DEL CONCEPTO

Diversas teorías psicopedagógicas han contribuido a la construcción de las nociones *aprender* y *enseñar estratégicamente*, que utiliza este estudio. El paradigma cognitivo ha sido la referencia central, desde las construcciones efectuadas por Bruner, Ausubel, Glaser, entre otros autores, de los años sesenta y parte de los setenta, que ha devenido en la llamada psicología instruccional, una de las corrientes hegemónicas de la disciplina psicoeducativa que ha venido desarrollando diversas líneas de investigación y propuestas prescriptivas (Hernández, 1998).

En este contexto surgen algunas aplicaciones educativas, como el aprendizaje autorregulado y el aprendizaje estratégico, paradigmas que hoy convergen en la reflexión y discusión contemporáneas sobre el aprender a aprender (El Parlamento Europeo y El Consejo de la Unión Europea, 2006) o el “aprender estratégicamente” noción que asume este estudio.

2.1. El aprendizaje autorregulado

El constructo de autorregulación es trabajado por Schunk & Zimmerman (1989), en torno a los aportes del aprendizaje cognitivo social y los mecanismos

de autorregulación desarrollados por Albert Bandura (1986) en la búsqueda por explicar los factores que intervienen en el rendimiento de los alumnos más allá de la inteligencia (García, 2007; Torrano y Gonzales, 2004).

Posteriormente se han realizado numerosas investigaciones para explicar cómo los alumnos controlan activamente su proceso de aprendizaje, orientando su cognición y motivación hacia metas personales. Según Torrano y Gonzales (2004), Schunk & Zimmerman (1994), Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) y Schunk & Zimmerman (2001), han generado diversas líneas de estudio sobre el aprendizaje autorregulado.

El concepto de autorregulación incluye la dimensión cognitiva y motivacional-afectiva del comportamiento; es decir, supone que el alumno posea una clara conciencia de su proceso de aprender y de las estrategias para hacerlo (metacognición), y que muestre una firme voluntad para regular su proceso.

Autorregular el proceso de aprendizaje ayuda a tomar conciencia sobre cómo opera el pensamiento, y a ser estratégicos para el logro de metas del saber. Es un aprendizaje activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos de aprendizaje, y procura monitorizar, regular y controlar sus pensamientos (Zimmerman, 2002).

A partir de Torrano y Gonzales (2004), Zulma (2006), y Cerezo, Núñez, Fernández, Suárez y Tuero (2011), se han recogido hasta tres tipos de planteamientos sobre autorregulación del aprendizaje; los que asumen que el concepto de autorregulación y metacognición se refieren a los mismos procesos; los que proponen la autorregulación como un componente de la metacognición; y los planteamientos que integran ambos conceptos que se han denominado aprendizaje regulado.

Los estudiantes que autorregulan su aprendizaje:

- Conocen y saben emplear estrategias cognitivas (elaboración, organización) que les ayudan a transformar, organizar, elaborar y recuperar información.
- Observan motivación y emoción asociadas a la autoeficacia en las tareas académicas (disfrutan el logro de tareas).
- Saben planificar, y controlar el tiempo y el esfuerzo que emplean en la tarea; y, lo orientan al logro de metas personales.
- Ponen en marcha estrategias volitivas para evitar distracciones externas y mantener la concentración.

El presente estudio dará especial importancia a los primeros tres componentes, y recuperará en el componente motivacional la asociación con metas de perspectiva social¹ vinculadas al quehacer disciplinar.

1 Torrano y Gonzales (2004) abordan la actual discusión que existe en el papel que cumplen las metas en el proceso de aprendizaje. Sugieren que para tener éxito los alumnos deben orientarse tanto

Para desarrollar la capacidad de autorregulación, es necesario revisar la manera como los alumnos aprenden. Para Monereo (2001), se trata de establecer de qué forma se ejerce la mediación y la cesión de los propios dispositivos de aprendizaje y cómo ese modo de realizar la mediación repercuten en las habilidades de autorregulación del aprendiz. Aquí aparece otro constructo clave que es la “autonomía de aprendizaje” entendida como una facultad o capacidad para tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje en un determinado contexto. Muy vinculada a la autorregulación, el aprendizaje autónomo se puede entender como resultado de la autorregulación (Peñaloza, Landa y Vega, 2006). Supone una capacidad de “filtrar conocimiento socialmente construido” (MacDougall, 2010, p. 50), lo cual implica un sistema conceptual muy personal, que más adelante le sirva al estudiante para seleccionar información útil a sus objetivos (personalización del aprendizaje). La autonomía promueve el compromiso efectivo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Sin autonomía el objetivo de aprendizaje autorregulado estaría en riesgo.

La gestión autónoma y autorregulada implica también competencias de gestión, planificación competencias cognitivas superiores, y competencias de gestión de la calidad y la innovación (Martín-Cuadrado, 2011).

Aunque se proponen discusiones teóricas y controversias que hacen inacabado el concepto, desde un sentido práctico, la autorregulación del aprendizaje parece central en la conducción y control del proceso de aprender, cualidad indispensable en los estudios de nivel superior y a distancia. Desde esta última perspectiva, Monereo y Badia (2013) señalan que las tecnologías y medios de enseñanza virtual pueden hacer posibles nuevos procesos de autorregulación y corregulación del aprendizaje mediante indicaciones reflexivas: el *feedback* de una tarea o la interacción con un “metatutor” en plataformas programadas.

2.2. El aprender estratégicamente (AE)

El aprendizaje estratégico hace referencia a la enorme importancia que tiene para los estudiantes la utilización adecuada de las estrategias de aprendizaje para construir conocimiento. Desde las teorías de aprendizaje, las estrategias son un conjunto de procesos mentales, operaciones y procedimientos que facilitan la solución de problemas y la realización exitosa de tareas, al facilitar la adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Gonzales y Cabrera, 2013).

Monereo y Pozo (1999) realizaron una exhaustiva revisión sobre cómo la

a metas intrínsecas y extrínsecas. Refieren que la investigación centrada en el estudio de metas desde una perspectiva social ha puesto de relieve que una orientación del alumno hacia metas sociales (de responsabilidad social) con orientación hacia metas académicas es una de las maneras más viables y beneficiosas de aumentar el aprendizaje y el rendimiento.

noción de estrategia de aprendizaje fue cambiando durante los años, influida también por las teorías psicológicas socioculturales, que han logrado incorporar la idea de que la inteligencia humana nace de la interacción con la sociedad o cultura, con lo cual se revaloran las interacciones, y el aprendizaje con otros y de otros.

Sin embargo, para el paradigma cognitivo que sustenta el aprendizaje estratégico, el alumno no solo debe adquirir información y aprender estrategias cognitivas, sino que también demanda estrategias de reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje, es decir, estrategias metacognitivas. Esto implica el desarrollo de ciertas habilidades que se han denominado “estratégicas” y que introduce la idea de intencionalidad que guía las acciones de aprendizaje hacia las metas de conocimiento. Para ello la noción de Aprendizaje Estratégico involucra el planeamiento en relación con las condiciones del contexto (Pozo, Monereo y Castelló, 2001).

El carácter *estratégico* también es definido por esta noción como una “cualidad” o “característica” del proceso educativo, en el que también participan otros factores vinculados al proceso de enseñanza” (el diseño instruccional, el rol docente, la evaluación, entre otros), y factores del contexto inmediato que rodea al estudiante, que al ser externos no son posibles de modificar; pero que desde nuestro propósito asumiremos que son posibles de “gestionar”.

Por ello, diremos que el AE no es el solo uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumno ni una categoría de análisis de tipo personal o individual, sino que su logro está sujeto a la participación de factores “estratégicos” que pueden ser “gestionados” desde el sistema educativo y que probablemente requieren de una comprensión y soporte más interdisciplinarios.

El alcance del aprendizaje estratégico (como proceso) se sustenta en la noción más antigua y universal de estrategia que proviene del lenguaje de la guerra, Sun (2009) y su sentido común, como el “arte para enfrentar al enemigo”. Metáforicamente, en el aprendizaje, son enemigos todos aquellos factores que pueden colocar barreras o minar posibilidades al logro de saberes. Esta acepción de la estrategia, tomada de la práctica militar, aplicada tradicionalmente al campo gerencial, y llevada al terreno del aprendizaje, podría considerar por lo menos cinco factores estratégicos relevantes para enfrentar el proceso educativo (o la “acción militar”, o la empresa, según se aplique): *una doctrina* que alude al conjunto de reglas, principios y orientaciones explícitos asumidos por los alumnos y docentes (enfoques educativos, el perfil de competencias, plan de estudios); *el clima*, que consiste en el ambiente educativo y las condiciones del entorno que influyen en el proceso de aprendizaje; *el terreno*, factor que alude al reconocimiento de las propias fortalezas, en este caso las capacidades del estudiante para avanzar en el proceso de aprendizaje; *el liderazgo*, que se asume como un factor fundamental para ganar la guerra o para lograr cualquier objetivo intencional propuesto. En este caso, es la conducción adecuada del proceso de aprendizaje, centrada en la capacidad de autorregulación del estudiante sin desconocer el liderazgo compartido de la orientación docente que lo conducirá

hacia un desempeño progresivamente más autónomo; y *la disciplina*, que se refiere a la organización, planificación, respeto a lo normado, etc. En el proceso educativo estratégico, la planificación y organización aparecen como condición fundamental para la consecución del objetivo.

Desde esta perspectiva, se vislumbra una necesidad de gestionar el AE, tarea que involucra un conjunto de procesos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje para conseguir una meta (cualitativa) o competencia genérica que integra varias capacidades.

Este proceso integra no solo al alumno, sus motivaciones, su capacidad metacognitiva, entre otras; sino también el diseño instruccional, a los docentes y el sistema de evaluación. Todos estos procesos requieren ser diseñados intencionalmente para lograr un aprendizaje sostenido en los estudiantes, en diálogo con el contexto inmediato en que opera.

A manera de síntesis diremos que el AE:

- Supone “pensar” estratégicamente. Ello implica tener conciencia clara de la necesidad de aprender, conocimiento de los diversos factores que intervienen en la construcción de saberes.
- No es solo cognitiva, sino que implica voluntad e intencionalidad (motivación).
- Supone más que autonomía absoluta, el crecimiento progresivo en el ejercicio de un aprendizaje independiente (autonomía relativa y poder aprender).
- Exige conciencia clara de metas y autocontrol de su proceso de aprendizaje.
- Exige superar las barreras que impone el contexto, aprovechando de sus propias capacidades (cognitivas y metacognitivas); y a la vez superando sus debilidades.
- Es de carácter relacional. El aprendizaje entendido como un producto social que se construye en interacción con la experiencia y los agentes educativos.
- Que implica capacidades para la selección, elaboración, organización, procesamiento de información.
- Demanda destrezas para hacer procesos propios de conocimiento (investigación).
- Es transversal a cualquier materia y transdisciplinaria.
- No es solo una conducta del estudiante. El estudiante es central porque es en él que se miden los cambios y resultados. Sin embargo, aprender estratégicamente supone no solo un aprendiz con habilidades diferentes (autonomía, autorregulación, motivación, entre otros), sino un proceso de enseñanza dirigido en el mismo sentido. Se enseña y se aprende estratégicamente.

- No es un aprendizaje independiente, sino que influido por las teorías del aprendizaje sociocultural recupera el importante rol del docente y de los otros alumnos como agentes relevantes del proceso.
- Se sustenta en una perspectiva constructivista y sociocultural para un aprendizaje más efectivo.
- Rescata una visión sistémica del proceso de aprender, e involucra factores inherentes al estudiante y a otros agentes educativos que interactúan con él y con su entorno.
- Puede ser operacionalizado como un conjunto de capacidades que sirve al aprender a aprender y como un conjunto de características del proceso de enseñanza necesario para su logro.

El AE no está referido solo al uso de estrategias de aprendizaje: activación intencional y deliberada de unos conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales (Monereo y Badia, 2013), concepto más difundido (Díaz y Monereo, citados en Huertas, 2007), sino que involucra procesos cognitivos y motivacionales que promueven el aprendizaje significativo de los alumnos, es decir, el aprendizaje con sentido. Por ello, para Gargallo (2011) aprender estratégicamente supone indistintamente funcionamiento autónomo y autorregulado, noción compartida desde esta propuesta. La diferencia fundamental entre el AE y la sola aplicación de estrategias de aprendizaje parece estar en la idea del llamado “control estratégico” (Monereo y Badia, 2013), que aporta un valor agregado al uso de conocimientos conceptuales y técnicos para aprender.

Una secuencia adecuada para la instrucción estratégica implica una transferencia progresiva del control de la tarea, del profesor al alumno; de forma que este tenga cada vez más autonomía y responsabilidad en su aprendizaje (Monereo y Badia, 2013).

Desde investigaciones referidas principalmente al sistema escolar, Badia y Monereo (2008) han señalado que el AE no ha logrado convertirse aún en la columna vertebral de las programaciones educativas. En el medio universitario y en la modalidad virtual, hay poca comprobación empírica sobre el tema. Desde las preocupaciones actuales de la educación superior, y en la modalidad a distancia, interesa a este estudio plantear el AE como una noción integradora de varios paradigmas contemporáneos, capaz de orientar procesos de enseñanza aprendizaje a distancia.

2.3. Enseñar a aprender estratégicamente

En los paradigmas revisados, observamos un importante rol del proceso de enseñanza a través de la actuación docente y el diseño instruccional que concreta las actividades de aprendizaje. También se expresa la importancia del aprendizaje

colaborativo, como parte de un sistema de autorregulación grupal para la planificación, supervisión y evaluación de procesos de aprendizaje.

Para que el alumno realice fluidamente los procesos y las actividades de aprendizaje hasta adquirir la capacidad de autoaprender, y poder ser progresivamente más autónomo, le corresponde al proceso de enseñanza -responsabilidad de los centros de formación- acompañar cada uno de estos momentos y ofrecer oportunidades para que los alumnos hagan posible el tránsito hacia una mayor autonomía. Hablamos de procesos de enseñanza a distancia que por la característica de estar mediados por tecnologías de información y comunicación implicará modalidades de interacción, y estrategias y actividades adecuadas que deben ser reguladas permanentemente a la medida de cada estudiante.

Algunos autores asumen que el proceso de enseñanza es parte del entorno del aprendizaje estratégico, lo cual denota que dicho aprendizaje es entendido como un proceso individual. Refieren el “contexto estratégico” (Monereo, 2007) como un constructo teórico que integra a diversos componentes claves, pero externos en su manejo e intervención.

Desde la perspectiva de la gestión educativa que asume esta investigación, la enseñanza es un proceso clave o componente interviniente en la construcción del aprendizaje estratégico de los alumnos. Su participación es decisiva en la consecución de un desempeño estratégico. No es un proceso externo, sino que forma parte de los elementos susceptibles de ser mejorados desde la gestión intencional del programa.

Para Monereo (2001), la enseñanza estratégica entendida como método para obtener la autonomía del alumno consiste en ceder o transferir progresivamente el control de la estrategia, que en un primer momento ejerce de manera absoluta el profesor, a fin de que el estudiante se apropie de ella y pueda empezar a utilizarla de manera autónoma (González, 2009). Los autores describen tres fases en el proceso de transferencia: el reconocimiento cognitivo de la estrategia, la práctica de la estrategia y finalmente el dominio de la estrategia.

Enseñar a aprender estratégicamente implica no solo la enseñanza de estrategias para aprender, aunque esta dimensión procedural conlleve orientaciones metodológicas útiles para que un docente pueda mejorar el aprendizaje de sus alumnos. En modelos pedagógicos mediados por entornos virtuales, enseñar a aprender estratégicamente supone un proceso más complejo que se inicia con antelación desde el diseño instruccional para anticipar respuestas a todos los momentos y actividades del ciclo educativo influido por determinadas tecnologías. Ello supone el entrenamiento de los docentes como especialistas en estrategias didácticas y metodológicas adecuadas a esta modalidad de estudio.

El proceso de enseñanza es casi un “macroproceso”² del programa a distancia, que se ocupa de prever desde una concepción educativa determinada:

- a. El diseño de la estructura, estrategia, procedimientos y actividades del programa (diseño instruccional).
- b. El proceso metodológico y de acompañamiento docente que asegure la producción de un conocimiento significativo y las principales capacidades para el autoaprendizaje mediante la actuación docente.
- c. El proceso de evaluación (criterios y herramientas para apreciar los resultados).

2.4. Capacidades para un aprendizaje estratégico

Desde el análisis de las capacidades genéricas deseables en la educación superior, hay un debate abierto sobre cuáles son aquellas dimensiones claves que deben ser incorporadas en el currículo universitario. Desde espacios europeos y latinoamericanos, se han desarrollado reflexiones y propuestas de reforma educativa que han impactado positivamente en algunas universidades, y han promovido el debate y la incorporación de capacidades transversales, entre ellas algunas vinculadas al aprender estratégicamente (motivación para aprender, capacidades metacognitivas, planificación y autorregulación, entre otras). No obstante, existe poca aplicación e investigación empírica sobre la transversalización de tales capacidades en programas de educación superior, y de posgrado y sus resultados. Mención expresa merecen los programas de educación a distancia, en los que con frecuencia se asume que el manejo de un estudio autónomo y autorregulado, por tanto estratégico, es casi una característica propia que traen los alumnos a este nivel de formación; o bien se estima que son características favorecidas por la educación mediada por las TIC sin contemplar la relevancia que tiene el diseño instruccional, el rol docente y las propias características del modo en que aprende el estudiante en el logro de las capacidades.

Numerosos estudios citados por Meng-Jung (2009) observaron que la estrategia de aprendizaje (principalmente metacognitiva) es uno de los factores que más influye en el proceso de aprender a distancia. Se ha comprobado que la búsqueda de información, selección, sistematización, en línea, son procesos complejos y difíciles para los estudiantes que participan de estos programas.

Para el caso de estudio, el aprender estratégicamente se ha asumido como una categoría síntesis que articula dieciocho capacidades en siete dimensiones estratégicas³ sustentadas en bases teóricas de los paradigmas que le dieron origen. A su

2 En la definición operativa construida subyace el enfoque de procesos orientados a resultados que es utilizado por los procesos de mejora de la calidad, que se implementan actualmente en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

3 Estas áreas fueron operacionalizadas en 17 dimensiones para efectos del proceso de consulta

vez, *el aprender estratégicamente* aparece como una noción que articula parte de las necesidades y los retos de la educación superior propuestos por Unesco desde fines del siglo pasado (UNESCO, 1998); asimismo, integra nueve de las veinticinco capacidades genéricas propuestas por el Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007).



Gráfico 1. AE: Propuesta de capacidades transversales orientadoras para la formación universitaria. Fuente: Elaboración propia

Identificadas las capacidades para aprender estratégicamente, el estudio se propuso como objetivos recoger la perspectiva de docentes y alumnos para:

- Conocer si las capacidades para aprender estratégicamente son consideradas necesarias para la formación y el desempeño de los alumnos de la Maestría en Gerencia Social a distancia (MGS-D) de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Conocer la autopercepción de los estudiantes y docentes sobre el nivel de desarrollo en que se encuentran estas capacidades.
- Conocer la percepción de docentes y estudiantes sobre la responsabilidad que tiene la universidad y ellos mismos en el desarrollo de estas capacidades.

3. METODOLOGÍA

El estudio se orienta a aportar a la mejora continua de la gestión académica del programa, por tanto se concibe como una investigación aplicada que ha optado por la modalidad de estudio de caso intrínseco (Stake, 1998), es decir, un examen sistemático y exhaustivo del problema de estudio en un caso específico que es el Programa de Maestría en Gerencia Social a Distancia (MGS-D), programa interdisciplinario dirigido a formar profesionales tomadores de decisiones en políticas públicas.

Aunque el objeto de conocimiento (capacidades genéricas que promueve el programa) es esencialmente cualitativo, el estudio realizó un tratamiento metodológico mixto: combinó la aplicación de una encuesta *online* a alumnos, una entrevista estructurada y una entrevista a profundidad a docentes; asimismo, entrevistas a profundidad a coordinadores académicos y diseñadores instruccionales. Estos medios permitieron obtener datos clasificados, relatos, descripciones y discursos.

El proceso de conocimiento se organizó en tres fases de estudio. En fase inicial se realizó la revisión teórica y recuperación de estudios empíricos relacionados con el aprendizaje estratégico, que alimentó la identificación y elaboración de un menú de capacidades genéricas fundamentales para la construcción de la noción operacional del AE, y la construcción de una propuesta de perfil de capacidades. La segunda fase permitió la validación de la propuesta de perfil para el AE, que diferenció la validación técnica (con coordinadores y diseñadores instruccionales), y el proceso de consulta a la comunidad educativa involucrada en el programa. De esta fase, se han obtenido como producto “datos clasificados” (Stake, 1998, p. 35) para un perfil de capacidades genéricas deseables para la MGS-D y el recojo de percepciones de la comunidad educativa involucrada sobre la pertinencia del aprendizaje estratégico en el programa de estudio, fases que son recogidas por el presente artículo.

Una tercera fase del estudio profundizó luego acerca del análisis de algunas variables asociadas al proceso de instrucción a distancia en el programa de la MGS-D, en la idea de proponer orientaciones para una enseñanza estratégica.

Informantes

Al ser un estudio de caso no es una investigación de muestras (Stake, 1998). Al estudio le interesó alcanzar a todos los informantes “claves” o más calificados para dar opinión sobre las capacidades que deben orientar el programa la percepción. El objetivo era la comprensión del propio caso; es decir, el programa, y por tanto se buscaba recuperar la percepción de los involucrados: alumnos con cierta antigüedad en el programa, los docentes, los diseñadores instruccionales y los coordinadores académicos. Se fijaron algunos criterios de elección que permitieron alcanzar a un total de 63 informantes en esta fase de estudio.

Tabla 1. Informantes y criterios de selección

| Tipo de informante | Criterios de elección | Total | Participaron |
|---|---|-------|--------------|
| Estudiantes | Alumnos regulares que completaron al menos tres de los seis ciclos de estudio. Voluntad de participar del estudio. | 157 | 44 |
| Profesores coordinadores | Profesores de cursos obligatorios. Que participan del diseño de los cursos Antigüedad mayor a 1 año. | 26 | 15 |
| Gestores académicos y diseñadores instruccionales | Gestores y asesores académicos. | 4 | 4 |

La cifra de estudiantes no alcanzó la meta esperada, lo que demuestra el escaso interés de los alumnos en los pocos esfuerzos de investigación que realiza la maestría.

Instrumentos

Se prepararon tres instrumentos para el proceso de consulta:

Tabla 2. Instrumentos

| | Técnica / Instrumento | Características del Instrumento | Variables de consulta |
|---|--|---|--|
| Estudiantes | Consulta mediante cuestionario online | Incluyo datos clasificados (tabla de capacidades) con fines de obtener frecuencias para una comparación más objetiva de las percepciones. | Capacidades consideradas fundamentales Nivel de desarrollo de las capacidades. Responsabilidades en el desarrollo de las capacidades |
| Docentes | Consulta a Docentes, mediante Entrevista semi-estructurada | Incluyo datos clasificados con fines de obtener frecuencias comparables Incorporo preguntas abiertas y a profundidad | Capacidades consideradas fundamentales Nivel de desarrollo de las capacidades. Responsabilidades en el desarrollo de las capacidades Perfil del docente Relevancia del AE para la MGS-D Posibilidad de que su curso contribuya a desarrollar AE |
| Coordinadoras Diseñadoras Instructacionales | Consulta a Gestores mediante Entrevista a profundidad | Preguntas abiertas y a profundidad | Responsabilidades en el desarrollo de las capacidades Perfil del Docente Relevancia del AE para la MGS-D |

4. RESULTADOS

Los estudiantes consultados son profesionales, predominantemente mujeres, provenientes de universidades públicas de regiones diferentes de la capital. Un tercio de ellos son nativos digitales, y la cuarta parte observa dificultades de acceso a la red desde su hogar. Solo el 18 % ha tenido alguna experiencia anterior de estudio virtual.

Los docentes participantes en su mayoría tienen el grado de magíster entregado por la misma universidad y el mismo programa. El 7 % son doctores; el 36 % han recibido alguna formación o capacitación en temas de pedagogía, y el 21 % han recibido alguna capacitación en educación a distancia.

Las coordinadoras académicas son profesionales en temas sociales con posgrado en Educación Virtual, y las especialistas en diseño instruccional son educadoras especialistas en Diseño de Programas de Educación a Distancia.

4.1. Las capacidades que fueron consideradas necesarias en la formación de alumnos de la MGS-D.

Los alumnos consultados valoraron como capacidades necesarias para su formación profesional: la **motivación del alumno**: considerando que el punto de partida que “los moviliza a resolver la necesidad de estudiar” (A3) es la toma de conciencia de la demanda de conocimiento que tiene el gerente social (89 %), y la claridad en los objetivos y metas que persigue (86 %).

Otro aspecto valorado como necesario es la **gestión de información y conocimiento**: el manejo de metodologías y técnicas de investigación (89 %), y el uso de fuentes de información (84 %); también el análisis y resolución de problemas: la identificación de factores que influyen en su desempeño (80 %).

Aunque la mayoría de alumnos (más del 50 %) coinciden en la necesidad de incorporar todas las capacidades, hay un sector importante de ellos que relativizan (41 %) o niegan (4 %) la necesidad de la interacción con otros y el trabajo colaborativo como procesos estratégicos a causa de malas experiencias vividas, que deben revisarse desde el proceso de enseñanza:

...Se me hace difícil encontrar un buen grupo, ya que no conozco a los alumnos... Resulta frecuente que uno o dos hacen el trabajo del resto... La forma que la maestría califica (nota grupal) hace que una porción de alumnos sobrevivan, curso tras curso, a partir del trabajo de otros. Hay una cultura de falso compañerismo... el problema es que algunos alumnos aprenden que siendo lentos en responder correos, o apareciendo ocupados, y contribuyendo lo mínimo es más fácil, y no hay ninguna consecuencia, ya que otro termina haciendo el trabajo para salvar la nota... (A6).

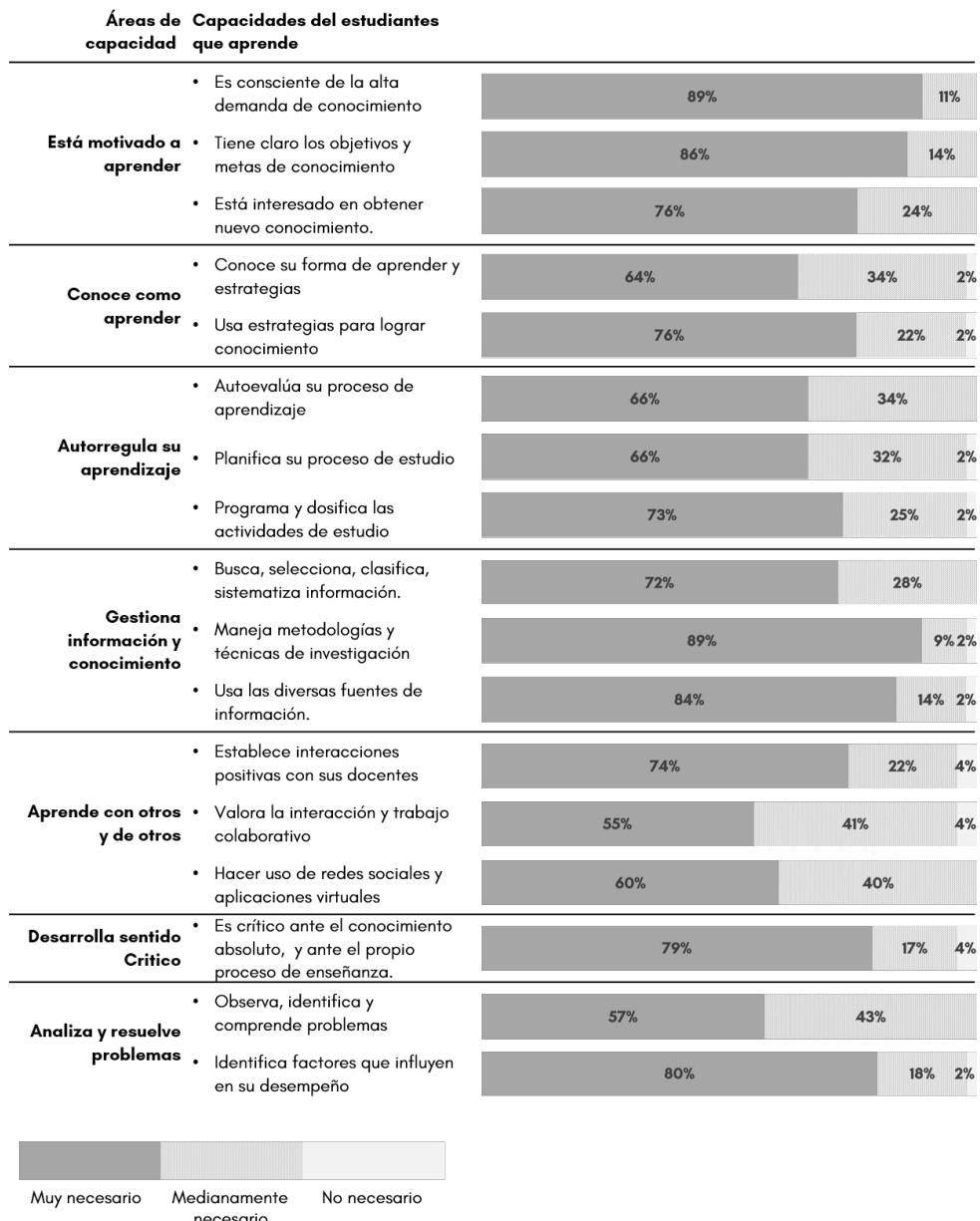


Gráfico 2. Valoración de estudiantes sobre la importancia de las capacidades AE en su formación. Fuente: Encuestas Online a estudiantes.

También se relativizó la necesidad del uso de redes y aplicaciones virtuales (40 %). Es preciso señalar que el grupo resistente a las aplicaciones virtuales no son nativos digitales, sino alumnos que no han tenido experiencia anterior en estudio virtual y más de la mitad de ellos no tienen Internet en casa. Razones que se suman y explican su posición.

En el caso de los docentes, hay acuerdo unánime en valorar como necesarias cuatro capacidades: la conciencia del alumno sobre la demanda de conocimiento actual; el tener claro los objetivos y metas de conocimiento que desean conseguir; el uso intencional de estrategias propias para lograr conocimiento, la necesidad de tener en cuenta la influencia de los factores del contexto.

Mayoritariamente, los docentes validaron todas las capacidades del perfil propuesto, pero es importante destacar también algunas percepciones en desacuerdo. Un caso es la autorregulación. Algunos docentes y diseñadores instruccionales insisten en que la MGS debe planificar y programar con detalle las actividades para regular la participación del alumno, pues le será difícil hacerlo de manera autónoma.

Es clave, es crítico, tendríamos que saber los puntos débiles para poder establecer formas de automejora (D4).

En el proceso de “autoaprendizaje real no tiene por qué haber planificación desde la MGS” (D12).

Para un adulto con responsabilidades es muy difícil conseguir esta organización (D15).

Otro aspecto de parcial desacuerdo es la necesidad de formar capacidades para la investigación en un gerente social. No se trata solo de un desacuerdo en el perfil profesional, algunos discursos dan cuenta de una cierta imposibilidad de lograr esta capacidad en los alumnos.

Me gustaría que ellos tengan esta capacidad (investigar); pero sé que si se pone esto en un perfil no se va a cumplir (D8).

Debemos impulsar esta capacidad, vemos con pena que las tesis (de investigación) de los alumnos no son todavía lo que se quisiera (D16).

Finalmente, hay docentes que también se resisten al uso de aplicaciones virtuales, según coordinadores y diseñadores:

“las redes sociales no han tenido el boom que se esperaba...” (DI 2);

“... no va a funcionar por sí solo, sino que va a depender del rol que tenga el docente para impulsarlo” (DI1),

Prevalece la idea de la herramienta y esto se ve como un asunto complejo para desarrollarlo con los docentes.

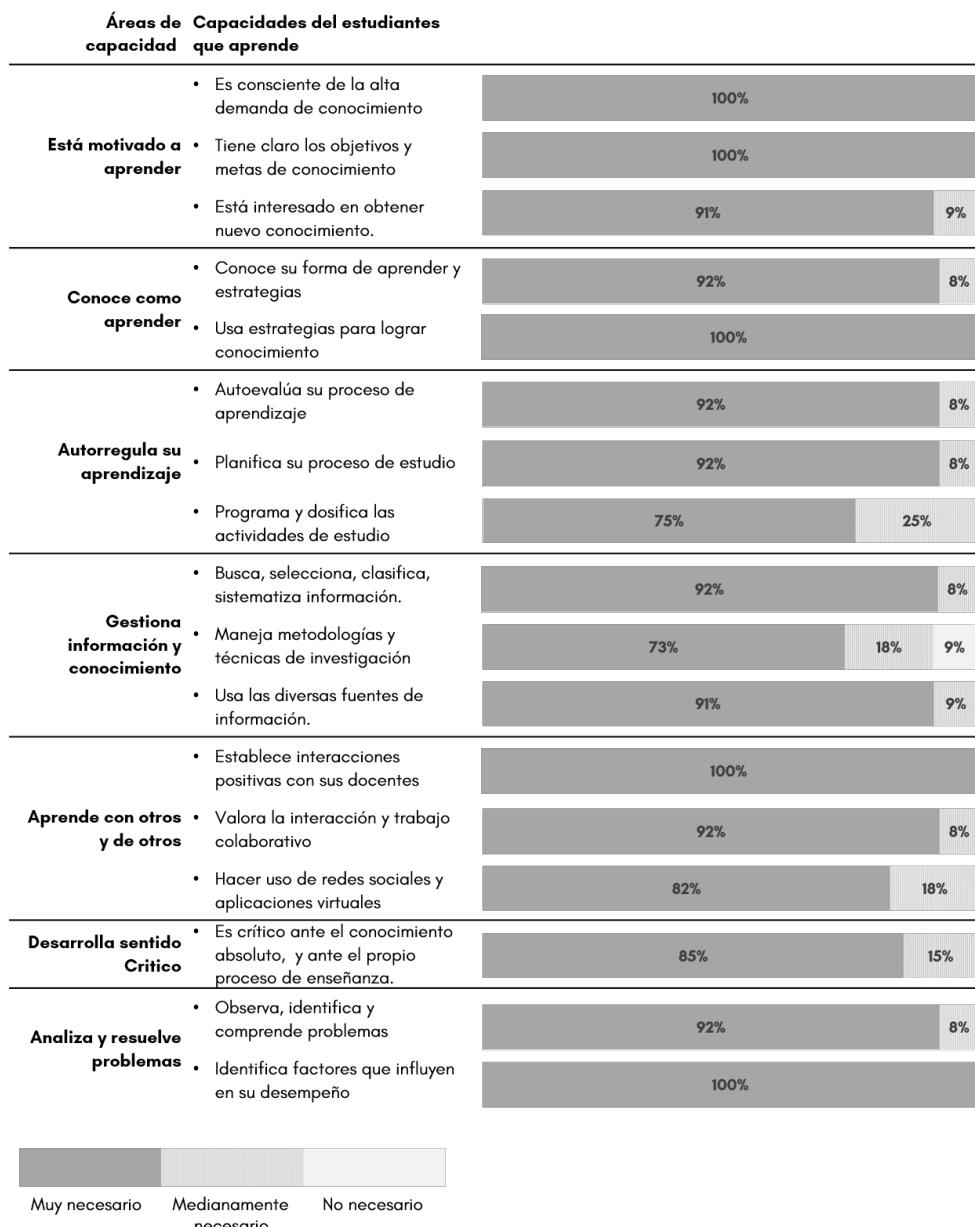


Gráfico 3. Valoración de docentes sobre la importancia de las capacidades AE en la formación de los estudiantes de la MGS-D. Fuente: Entrevistas a Docentes de la MGS-D.

4.1. Nivel de desarrollo en que se encuentran las capacidades de AE en los alumnos

Según el gráfico 4, menos de la mitad de los alumnos consultados autoperciben que lograron las capacidades propuestas, cifra muy baja en alumnos del nivel posgrado.

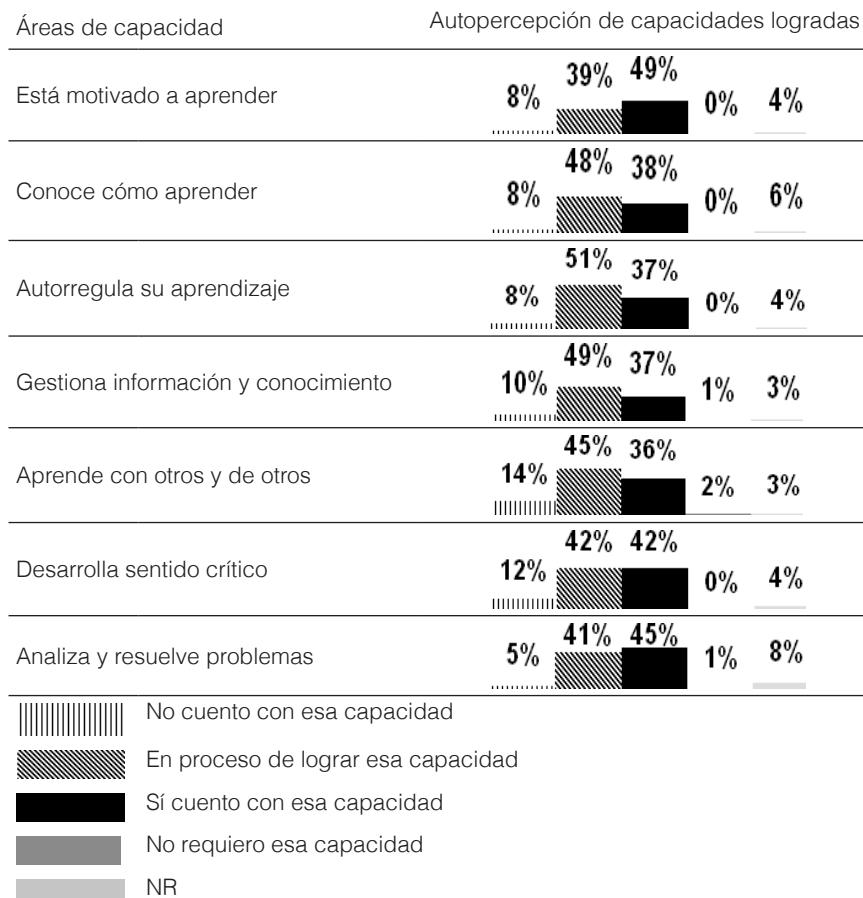


Gráfico 4. Autopercepción de estudiantes sobre capacidades que forman parte de su desempeño actual. Fuente: Encuestas Online a estudiantes de la MGS-D.

Se observa una mejor performance en la capacidad de “motivación para aprender” en la que el 49 % de alumnos afirma el logro de la capacidad respecto de otras como la autorregulación (poco comprendida por algunos estudiantes); gestión de la información y trabajo colaborativo, dato que puede explicar la relativa importancia que le asignaron a estas capacidades en la pregunta anterior.

Como muestra la tabla, las capacidades que se autoperciben como menos logradas son:

“aprendizaje con otros y de otros”, “autorregulación de su proceso de aprendizaje”, “gestión de información y conocimiento” y “conoce cómo aprender”.

Un 14 % de estudiantes afirman carecer completamente de la capacidad de “aprender con otros”, que integra a su vez a la “relación docente- alumno” que fue valorada como capacidad necesaria por el 72 % de alumnos, pero que en esta medición aparece con un bajo nivel de logro. En cuanto a los docentes, la responsabilidad de esta interacción recae fundamentalmente en ellos porque los estudiantes pocas veces toman la iniciativa de establecer vínculos. Sin embargo, algunos testimonios recogidos presentan síntomas que algo sucede en esta interacción fundamental para el proceso de aprendizaje:

Con algunos profesores no da ganas de hacer el curso, no contestan mensajes, no hacen buena retroalimentación (E5).

... hay docentes que demoran en evaluar los trabajos, no intervienen en foros, y uno se siente un poco a la deriva en el curso (E12).

... algunos docentes no responden los correos de coordinación para tutorías presenciales (E17).

Sé que el problema de no aprovechar al máximo la interacción con el docente es en gran parte mi responsabilidad; sin embargo, en los primeros 4 semestres noté que los profesores no profundizaban en el análisis de lo que uno reportaba en los trabajos o en la participación en los foros. Me he quedado con la impresión de que el análisis superficial es lo más común en los docentes de la maestría... (E31).

Para las diseñadoras, la autoevaluación es una práctica poco instalada en los alumnos porque desde los cursos de la maestría no se promueve. En varios casos relatados por las coordinadoras, la falta de planificación e inadecuada programación de los procesos de estudio son causa directa de desaprobación de los cursos.

Se ha encontrado una asociación (del 20 % al 25 %) en las respuestas de los alumnos que relativizan la importancia de las capacidades de “autorregulación” y “aprendizaje con otros”, y a la vez muestran un menor logro de estas capacidades; lo cual advierte de alumnos que enfrentan problemas en el desarrollo de estas capacidades y que no aspiran a su desarrollo en el interior de la maestría (actitud poco favorable a un cambio).

Algunas de las debilidades de autorregulación son confirmadas por los docentes:

Hay un buen grupo de alumnos que no planifica y lo que hacen es mandarte siempre excusas, no se organizan para entregar... (DC6).

La mayoría no tiene esta capacidad, y cuando tú los desapruebas reclaman (DC2).

No se ha encontrado asociación entre la variable “capacidad lograda” y edad de los participantes, variable que Hussein-Farraj, Barak y Dori (2012) recomiendan explorar por el distinto relacionamiento que enfrenta la población más joven con las tecnologías de información y el estudio a distancia.

4.2. Responsabilidades en el desarrollo de capacidades de AE

Más de la mitad de los estudiantes consultados han manifestado autocríticamente su responsabilidad individual en el desarrollo de las capacidades de AE propuestas. En otros casos, han evidenciado que es una responsabilidad compartida. La revisión teórica indica que el aprendizaje estratégico es una responsabilidad compartida entre el proceso de enseñanza a cargo de los docentes y la acción individual del alumno. Algunos alumnos perciben que por ser adultos y por haber atravesado la educación superior no pueden demandar mayor participación de la maestría en su proceso de aprender. Inclusive dicen “tener vergüenza de comunicar sus debilidades” (A7).

Desde las diseñadoras y las coordinadoras, se percibe que las variables asociadas a la motivación son de estricta responsabilidad del estudiante. Sin embargo, señalan que el programa debe conocer el nivel de motivación que trae el estudiante y sobre ello adecuar su oferta educativa.

El gráfico 5 resume las tendencias encontradas en la percepción de alumnos y docentes sobre la responsabilidad en el logro de las siete capacidades.

El 42 % de los docentes no son muy conscientes de la importancia del proceso de enseñanza en este logro. En el otro extremo, un 25 % de docentes, algunos muy críticos del programa de maestría, señalan que la responsabilidad principal en el logro de estas capacidades es el programa de formación.

También se observa una cuarta parte de docentes, aproximadamente, que consideran que el aprender estratégicamente es una responsabilidad individual de los alumnos.

Desde los docentes, hay un mayor acuerdo en que las capacidades “motivación”, “aprendizaje con otros” y “desarrollo de un sentido crítico” son responsabilidades compartidas, pero atribuyen mayor responsabilidad a los alumnos en el desarrollo de capacidades metacognitivas.

El alumno tiene que venir con esa capacidad (de aprender) (DC2).

Es responsabilidad del estudiante (capacidad de aprender)... Se debe poner así en los formularios (de ingreso) (DC14).

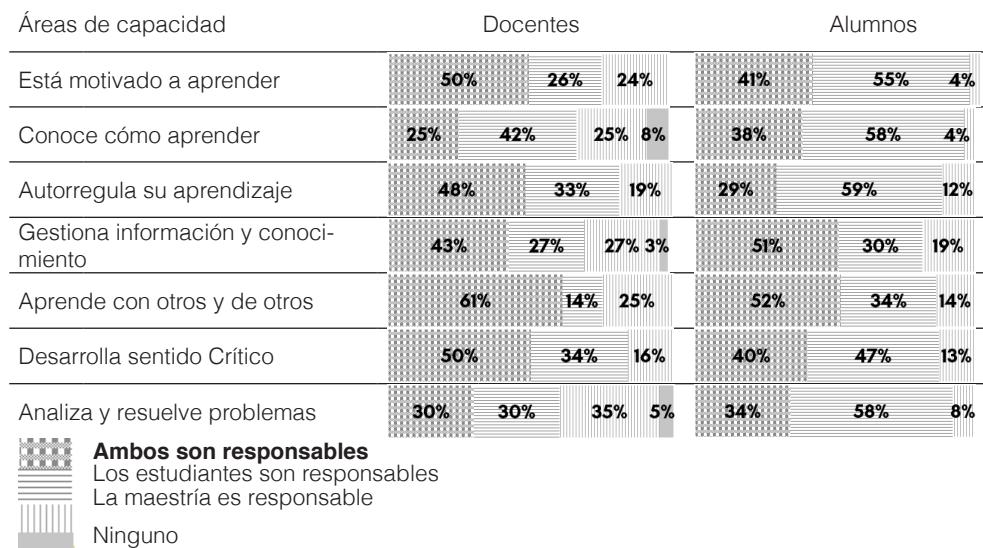


Gráfico 5. ¿Quién(es) (son) responsable(s) de lograr un AE en los alumnos de la maestría?.

Fuente: Encuestas Online a estudiantes y entrevista a docentes de la MGS-D

5. CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Trece capacidades transversales correspondientes a seis áreas de competencia⁴ consultadas fueron priorizadas y validadas como necesarias por la mayoría de los participantes del estudio. El proceso, tal como lo recomendaron Kamsah (2014), Doyle (2010), Rodríguez (2008), permitió involucrar a los estudiantes en la comprensión y reflexión de algunas habilidades necesarias para su formación profesional, lograr ciertos consensos y prioridades y conseguir algunos compromisos de los docentes para incorporar algunas de estas capacidades desde las actividades de sus cursos. Ello advierte de una oportunidad de mejora inmediata. El estudio además permitió identificar algunas debilidades de concepción y actuación de los docentes, que se explican por la poca formación recibida en aspectos pedagógicos y en procesos de educación virtual, dejando evidencia de la necesidad de revisar los procesos de enseñanza⁵ para que los alumnos puedan aprender estratégicamente.

Del caso estudiado, se desprende como tema central de debate la pertinencia de un modelo de enseñanza- aprendizaje que incorpore capacidades para aprender estratégicamente en la formación de posgrado. El sentido común indicaría que no corresponde, que se trata de una medida aplicable a la educación básica y quizás de

4 No se validó el área “Analiza y resuelve problemas” porque se comprobó que está incorporada a la currículo como capacidad específica.

5 Aspectos que se abordan en una segunda etapa del proceso de investigación.

pregrado. De hecho esperaríamos que en la próxima década esta necesidad desaparezca en nuestro contexto. La investigación pone sobre el tapete la identificación de una brecha de capacidades transversales para aprender estratégicamente, reconocida por alumnos y docentes, que probablemente exista también en otras escuelas de América Latina con similares condiciones.

El estudio comprueba que alumnos y docentes perciben que determinadas capacidades para aprender estratégicamente resultan muy necesarias en su formación, ya que más de la mitad de los estudiantes consultados muestran un débil desarrollo. El origen del problema procede sin duda de la formación básica y de pregrado que trae la población de estudiantes, pero se han encontrado también otras razones concurrentes asociadas a la actuación docente: metodología, relación establecida con el alumno; además de los procesos de selección e inducción, etc.

De no incluir estas capacidades genéricas para aprender en la formación actual de posgrado, el alumno promedio no contará con herramientas suficientes para aprovechar satisfactoriamente la oferta de información y conocimiento disponibles en su campo profesional, lo cual restará potencial a su desempeño, y habrá pocas posibilidades de revertir esta situación, ya que se trata del último eslabón de formación en la cadena educativa. Para aquellos profesionales que cumplirán labores de supervisión y docencia, el riesgo de reproducir sus deficiencias cobra mayor relevancia. Por tanto, más allá de la discusión, se evalúa como pertinente la enseñanza para aprender estratégicamente en el posgrado en el contexto particular de estudio y similares.

Asociado a esta discusión, no podemos olvidar que se trata de un proceso educativo a distancia; con procesos y dinámicas de interacción particulares; con alumnos que en su mayoría no desarrollaron una experiencia educativa similar y con docentes que no recibieron entrenamiento para ceder o transferir progresivamente el control de las estrategias y fortalecer un aprendizaje autónomo Monereo (2001) y González (2009).

El estudio advierte procesos críticos que pueden ser gestionados, y que algunos autores han denominado elementos del “contexto estratégico” (Monereo, 2007). En la medida en que el contexto es entorno posible de ser neutralizado, mas no modificado, diremos que se trata de factores o componentes que intervienen en el aprendizaje estratégico. Aparecen como factores críticos: algunas características y experiencia que trae el estudiante; aspectos de diseño del programa: orientación, organización, estrategias y actividades; la preparación y la actuación docente, y el proceso de evaluación.

Finalmente, ¿qué responsabilidad alcanza a los programas de posgrado para asumir la enseñanza del aprendizaje estratégico? El compromiso de alinear sus procesos pedagógicos y de gestión institucional hacia el logro del perfil de egreso. Si hay acuerdo de los actores consultados para incorporar nuevas capacidades a un

nuevo perfil del egresado, el programa deberá generar condiciones de oportunidad para el AE desde el proceso de enseñanza y desde los procesos de gestión del programa: la convocatoria, selección, inducción, tutoría o el acompañamiento más individualizado y el sistema de evaluación. La segunda parte de este estudio indagará sobre el estado de dichas condiciones para valorar la viabilidad de aplicación del perfil validado, pues solo la acción consciente y deliberada de enseñar y de aprender puede contribuir a avanzar en el reto de formar profesionales estratégicos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Argüelles, D. & Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Universidad EAN & Alfaomega.
- Bacchetta, S. (2013). *On Wedemeyer's Theory of Independent Study*. Instructional Design Hub [Web]. Recuperado de http://instructionaldesignhub.blogspot.com/2013/01/on-wedemeyers-theory-of-independent_17.html
- Badia, A., & Monereo, C. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de estrategias de aprendizaje. En Coll, C. & Monereo, C. (2008). *Entornos virtuales Psicología de la Educación Virtual*. Recuperado de <http://www.sinte.es/websinte/images/pdf/monereo9.pdf>
- Cerezo, R., Núñez, J., Fernández, E., Suárez, N., & Tuero, E. (2011). *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 50(1), 1-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=333327289002>
- Doyle, S. (2010). Questions of outcomes: generic skills and attributes and the transfer of learning. HERDSA. Recuperado de <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A60773>
- El Parlamento Europeo y El Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>
- Fernández, R., & Wompner, F. (2007). Aprender a aprender. Un método valioso para la educación superior. *Observatorio de la Economía Latinoamericana. MPRA Munich Personal RePEc* 3613(1), 1-10. Recuperado de http://mpra.ub.uni-muenchen.de/3613/1/MPRA_paper_3613.pdf
- García, M. (2007). Una revisión de las perspectivas teóricas en el estudio del aprendizaje autorregulado. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación*, 14(1), 37-55. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7058/RGP_14-3.pdf?sequence=1

- Gargallo, B. (2011). Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad. *XII Congreso de internacional de teoría de la educación*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/066.pdf>
- González, M. & Cabrera, I. (2013). Aprendizaje estratégico en la universidad: propuesta de asignatura para el currículo optativo/electivo. *Revista de Pedagogía*, 34(94), 261-281. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65930105004>
- González, P. (2011). Curso Cátedra Unadista [material didáctico]. Bogotá: Universidad Nacional Abierta & a Distancia. Recuperado de <http://dataoteca.unad.edu.co/contenidos/434206/434206/index.html>
- González, F. E. (2009). Metacognición y aprendizaje estratégico. *Integra Educativa*, 2 (2), 127-136. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n2/n02a05.pdf>
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas de la Psicología de la Educación*. México D.F: Paidós.
- Huertas, M. (2007). Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 42(1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/1541.htm>
- Hussein-Farraj, R., Barak, M. & Dori, Y. J. (2012). Lifelong learning at the technion: Graduate students' perceptions of and experiences in distance learning. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8, 115-135. Recuperado de <http://www.ijello.org/Volume8/IJELLOv8p115-135Hussein0805.pdf>
- Kamsah, M. Z. (2014). Developing Generic Skills in Classroom Environment: Engineering Students' Perspective. Centre for Teaching and Learning Universiti Teknologi Malaysia. Recuperado de <http://utmlead.utm.my/wp-content/uploads/2014/01/rtl03.pdf>
- MacDougall, M. (2010). Diez consejos para promover el aprendizaje autónomo & el compromiso efectivo al enseñar contenidos complejos. *Revista de Educación en Ciencias & Salud*, 7(1), 50-56. Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/antiguos/vol712010/artrev71h.pdf>
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Participación educativa*, 9, 72-78. Recuperado de <http://www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>
- Martín, E. (2010). *Aprender a aprender: Una competencia básica entre las básicas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.cece.gva.es/consell/docs/jornadas/conferenciaelenamarti.pdf>
- Martín-Cuadrado, A. (2011). Competencias del estudiante autorregulado & los estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(4), 136-148. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/68/44>
- Meng-Jung, T. (2009). The Model of Strategic e-Learning: Understanding and Evaluating Student e-Learning from Metacognitive. *Perspectives. Educational Technology & Society*, 12(1), 34-48. Recuperado de http://www.ifets.info/journals/12_1/4.pdf

- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En Monereo, C. (coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Monereo, C. (2007). Hacia un Nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 497-534. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/13/espanol/Art_13_206.pdf
- Monereo, C. & Badia, A. (2013). Aprendizaje estratégico y tecnologías de la información y la comunicación: Una revisión crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 15-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201028055002.pdf>
- Monereo, C. & Pozo, J. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Peñalosa, E., Landa, P. & Vega, C. (2006). Aprendizaje regulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2), 1-21. Recuperado de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>
- Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El uso Estratégico del Conocimiento. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (coord.) (2001). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 211-258. Recuperado de http://www.academia.edu/3264771/EL_USO_ESTRAT%C3%89GICO_DEL_CONOCIMIENTO1
- Pozuelo, J. (2014). ¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico. Caracciolos. *Revista digital de investigación en docencia*, 2 (1). Recuperado de <http://www3.uah.es/caracciolos/index.php/caracciolos/article/view/17/36>
- Rodríguez, R. (2008). Un modelo de información basado en las competencias: Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza universitaria. *Contextos educativos, Revista de educación (II)*, pp. 131-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.599>
- Santos, R., & Cámara, M. (2010). Autonomy in distance learning: Reflections over the learner's role. *16º Congresso Internacional de Educação a Distância ABED*. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/ing/252010174412.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con Estudio de Casos*. 2da Edición. Madrid: Morata.
- Stojanovic, L. (1994). Bases teóricas de la educación a distancia. *Informe de Investigaciones Educativas. Universidad Nacional Abierta*, 3(1 y 2), 11-45. Recuperado de <http://cursoampliacion.una.edu.ve/fundamentos/paginas/lily1994.pdf>
- Sun, T. (2009). *El Arte de la Guerra*. Barcelona: Obelisco
- Torrano, F., & Gonzales, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente & futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1),

- 1-34. Recuperado de http://www.webdocente.altascapacidades.es/Aprendizaje%20Autorregulado/Art_3_27.pdf
- UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI: Visión & acción. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Journal Taylor & Francis Group content*, 41(2), 64-70. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip4102_2?journalCode=htip20#.Vdtv3SV_Oko
- Zulma, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición & la motivación. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 121-132. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200007yscript>.