

La autonomía en el aprendizaje del estudiante universitario: Bases conceptuales para un proyecto de educación a distancia.

*(The autonomy in learning: conceptual bases for an
distance education project)*

REGINA CÉLIA DE SANTIS FELTRAN
Centro Universitario do Triângulo
(Brasil)

RESUMEN: *En este artículo se aborda la problemática de la autonomía en la tentativa de construirse un apoyo para propuestas pedagógicas de enseñanza superior a distancia en sus finalidades educacionales. Se ha considerado, respecto a los fines universales de la educación, que alcanzar la autonomía supone lograr el nivel superior en el desarrollo humano. Autonomía como fin, desde el punto de vista histórico, sugiere el alcance de la condición transformadora por parte de los individuos, en el mundo. Este estudio está basado en el análisis de los fundamentos de la Didáctica General.*

Educación superior a distancia - Autonomía - Finalidades educacionales - Didáctica

ABSTRACT: *In this article we consider the autonomy problematic in a tentative to build a support for pedagogic proposals in higher distance education. We considered, with respect to the universal education aims, that reaching the autonomy presumes achieving the superior level of human development. Autonomy as an aim, from a historical point of view, suggests reaching the transforming condition of the world. This study was based in the analyses of General Didactics fundaments.*

Higher distance education - Autonomy - Educational aims - Didactics

1. INTRODUCCIÓN

Este es un trabajo monográfico teórico-exploratorio que tiene el propósito de analizar las bases conceptuales de la educación a distancia, en la tentativa de construir un apoyo para propuestas pedagógicas como la que mi institución de Educación Superior pretende desarrollar en los próximos años.

Al ser convocada para coordinar un proyecto de implantación de cursos de graduación a distancia, reuní un grupo de profesionales de áreas compatibles con las exigencias del trabajo y les dije que deberíamos, primeramente, discutir y establecer los fines educativos de este proyecto pedagógico en la realidad brasileña, considerada la necesidad de desarrollo humano frente al propio compromiso evolutivo y frente al deber de transformar el mundo, cada vez más globalizado.

En trabajo anterior (Feltran, 1990) abordé, de manera integrada, una proposición de fines educacionales y una concepción de hombre delante del conocimiento, buscando sentarlas en la relación validez universal e historicidad. En suma, consideré que no se puede prescindir de ambos parámetros, finalísticos-universales e históricos, en cualquier trabajo que se haga en Educación. En una publicación más reciente (Feltran, 1999) reconocí, con base en muchas evidencias, que en el mundo actual, la educación superior no puede alejarse de modalidades educativas alternativas, ni tampoco puede ignorar el recurso de las tecnologías avanzadas.

Se tiene que admitir, que educación a distancia es, antes de todo, Educación. Siendo así, como pedagoga con más tiempo de experiencia en la educación presencial, creo que la Didáctica de la Enseñanza Superior, en sus fundamentos, establece principios norteadores de la educación presencial, perfectamente aplicables a la no-presencial.

Resulta interesante constatar que Evans, especialista en educación a distancia, en la publicación titulada *¿Qué futuro tiene la educación a distancia?*, defendió la misma posición al reconocer que "... tanto la teoría como la práctica de la educación a distancia tenían mucho que aprender de las teorías y los métodos de enseñanza más generales" (1988, p.49).

El concepto de autonomía, ha sido identificado en publicaciones sobre educación a distancia, sea refiriéndose a fines, sea a los medios y técnica de trabajo del alumno.

Hay que definir, con más claridad, el papel de ese concepto, considerándose su gran relevancia, cuando se trata de orientaciones finalísticas en Educación. Respecto a los fines universales de la educación, alcanzar la autonomía supone lograr el nivel superior en el desarrollo humano. Desde el punto de vista histórico, autonomía como fin sugiere el alcance de la condición transformadora en el

mundo, especialmente cuando la universalidad y la historicidad son tomadas como referenciales indisociables para la educación de jóvenes y adultos de cursos superiores a distancia.

Algunas cuestiones podrán expresar tales preocupaciones y también nortear el presente estudio.

¿En qué medida la Didáctica general puede contribuir para la definición de finalidades educativas aplicables a la educación a distancia en el mundo globalizado?

¿Cuál es el papel de la autonomía en las bases conceptuales de la educación a distancia?

Para buscar respuestas a esas preguntas, coloco los siguientes objetivos para este trabajo:

- ▶ Analizar las finalidades de la educación superior a distancia en el mundo globalizado, a partir de los fundamentos de la Didáctica General;
- ▶ Discutir los límites y aplicaciones del concepto de autonomía en el aprendizaje del alumno adulto;
- ▶ Justificar una propuesta de educación superior a distancia en la realidad educacional brasileña.

2. FUNDAMENTOS DE LA DIDÁCTICA GENERAL Y FINES EDUCATIVOS

Berbel (1994) constató y reconoció en su investigación sobre la asignatura Metodología de la Enseñanza Superior el importante papel de la Didáctica General al dar sentido y orientación a esa área de estudios metodológicos a respecto de la enseñanza en las diversas áreas académicas.

Se me ocurre que sentido y orientación dicen respecto a fundamentos. Si estamos tratando sobre Didáctica, entramos en el importante terreno de los Fundamentos de la Educación. Considero importante detenernos en análisis análogo, con los mismos parámetros de universalidad e historicidad anteriormente referidos, cuando buscamos principios y cuestiones básicas de la Didáctica, frente a la orientación y al sentido de la docencia en la enseñanza superior.

La definición de los fines educacionales determina las demás instancias del proceso pedagógico y su forma de situarse en el momento histórico de una sociedad, en sus relaciones con el mundo. La claridad teórica en cuanto al desarrollo humano en las relaciones con el conocimiento, determina la orientación metodológica de la acción educativa frente al logro del más alto nivel posible por los alumnos, en la oportunidad de cada situación pedagógica.

La problemática de las finalidades educacionales estuvo presente en todas las épocas, esto motivó estudios y debates internacionales, con representantes de todo el mundo.

Pueden ser mencionados, a propósito, el programa de la UNESCO, desarrollado en el periodo de 1975 a 1980, relatado en la publicación *Finalités de l'éducation: études et enquêtes d'éducation comparée* (1981); y la actual Conferencia Mundial sobre la Enseñanza Superior, también organizada por la UNESCO en 1998, de la cual resultó una declaración de principios orientadores de la educación superior en el mundo.

Discutiendo la problemática de los fines de la educación con apoyo en la literatura, intenté mostrar los enfoques de las aproximaciones universalista e historicista, enfrentándose a lo largo de los tiempos (Feltran, 1990). Destaqué las razones con base en datos empíricos de investigaciones longitudinales e interculturales, para la consideración de aspectos universales, en la instauración de fines para la acción educativa. La secuencia invariable de las etapas de desarrollo fue considerada como uno de esos aspectos, a partir del cual se pueden establecer ideales válidos para la educación de todos los hombres. La unidad de la condición humana fue reconocida, con base en los escritos de Bouhdiba (1981, p.116) como presupuesto de ese abordaje universalista de los fines educacionales.

En la misma oportunidad, analicé y acepté la propuesta de Dilthey, el verdadero fundador del historicismo, sobre la efemeridad de los fines educativos y su irremediable historicidad (1940, p.8).

En el análisis exploratorio de la bibliografía, creo haber conseguido demostrar que:

- ▶ No se debe prescindir de la consideración de ambos aspectos – el universal y el histórico para la orientación y búsqueda de sentido de una propuesta educativa;
- ▶ La teoría que define desarrollo como fin de la educación, asume la universalidad tanto como la historicidad de los fines educacionales.

Vuelvo a afirmar, esta vez con relación a la educación superior, que los niveles de pensamiento en sus expresiones (cognitivas y otras), tal como las morales, deben ser conocidos y trabajados en lo que tienen de universal o estructural y en lo que presentan de específico, relativo a las habilidades de las diferentes áreas. Afirmo también que los parámetros sociales e históricos de nuestro tiempo tienen que ser asumidos, necesariamente, por la propuesta didáctica para la educación superior. Esas finalidades se presentan y tienden a realizarse cuando trabajamos en el proyecto de desarrollo de nuestros alumnos en dirección a niveles progresivos de elaboración y diferenciación.

La Didáctica Magna, ya en el siglo XVII, lanzó principios que más tarde fueron identificados y valorados por investigadores importantes como Piaget, que en la publicación titulada *Jan Amos Comenius (1592-1670)* haciendo brillante análisis del sistema creado por el eminente educador, así se expresó sobre los postulados en ella contenidos:

...permanece verdadero, cualquier que sea el lenguaje utilizado para describir los hechos, que el niño se desarrolle segundo leyes naturales, que la educación debe llevar en cuenta ese desarrollo, que las sociedades humanas evolucionan conforme ciertas leyes y que la educación es igualmente función de esas estructuras sociales. Comenius es, por lo tanto, de esos autores que no es necesario que los modernos corrijan, pero sólo lo traduzcan y desarrollen (1993, p.190) (traducción del autor).

A pesar de todos los méritos del creador de la Didáctica, se destaca en las consideraciones piagetianas el hecho de haber puesto sobre la mesa una serie de nuevos problemas, que se renuevan y se diversifican permanentemente, conservando la virtud inicial de ser orientadores de la investigación. Identifica entre esos importantes problemas suscitados para el siglo el del desarrollo mental, el de los fundamentos psicológicos de los métodos didácticos, el de las relaciones escuela y sociedad, el de la necesidad de reglamentar programas y cuadros administrativos de enseñanza, y en fin, el problema de la necesidad de una organización internacional de investigación y de educación. La conciencia de la existencia de esas cuestiones decisivas para el futuro de la humanidad se torna la gran gloria, en la evaluación piagetiana, del célebre educador Comenius, autor de la igualmente célebre Didáctica Magna, eso hace cuatro siglos atrás.

El rescate de esos principios se cubre de mucha importancia para nuestro entendimiento de la didáctica en la enseñanza superior, y de las dimensiones universalista e historicista de sus finalidades que ya se encuentran en la Didáctica Magna, así como en la teoría cognitivista y en el interaccionismo piagetiano, con grandes contribuciones a los ideales educativos de todos los pueblos, y de nuestro alumno, en particular.

Cabe el registro de educadores e investigadores brasileños que se inquietaron con la carencia de respuestas sobre los mecanismos del aprendizaje de los alumnos adultos.

...al mismo tiempo en que encontraba dificultad para localizar trabajos explicando los principios de aprendizaje de adultos universitarios, se tornaba más frecuente la publicación de obras sobre la Metodología de Enseñanza Superior, Didáctica Universitaria, Técnicas y Estrategias para la Enseñanza Superior. Cómo estaría siendo presentada y trabajada esta metodología.? Sería tal vez una metodología de enseñanza propia para segundo grado adaptada para tercer grado?...Hoy yo contesto, sin titubiar, que la Didáctica o Metodología para tercer grado presenta una, entre otras diferencias: ella debe brotar de principios y te-

orías que procuran entender y explicar como ocurre el aprendizaje en personas adultas. (Masetto, 1991, p. 110) (traducción del autor).

Castro (1979), hace dos décadas, en producción titulada *Indagações sobre o ensino e a aprendizagem: o estudante jovem e adulto*, ya se inquietaba al respecto, haciendo una búsqueda en la teoría psicogenética y presentando puntos muy interesantes a propósito de la elaboración y aplicación de esa teoría en la enseñanza superior.

Recuerda, en principio, el modelo psicogenético de Beard (1971) propuesto para el desarrollo de habilidades mentales elevadas y para desencadenar el pensamiento crítico. Lo considera una inspiración más para la práctica, que un apoyo para la investigación. Como experta investigadora piagetiana y figura brasileña muy expresiva en los estudios sobre la Didáctica, Castro se orienta, al tratar sobre la enseñanza y la investigación en el área, por la recomendación de Piaget de que lo importante está en el planteamiento de nuevos problemas para el siglo, porque aunque las teorías pasen, gana con eso la historia de las ciencias y de las técnicas.

Así, conociendo el estado actual de ese conocimiento, propone algunas cuestiones que pueden orientarnos para la investigación más oportuna, en el momento, en la búsqueda de las respuestas necesarias para nuestra práctica pedagógica en los cursos superiores. Entre ellas, merece destacarse, a propósito de esa discusión que hacemos, la siguiente cuestión: ¿Cómo se diversificarán, al encuentro de las varias áreas de estudio, los mecanismos comunes a las operaciones formales?

Castro hace consideraciones pedagógicas muy relevantes, sugiriendo que un modelo piagetiano para la enseñanza superior, a pesar de las dificultades ya esperadas, debe relacionar comportamientos cognitivos (como procesos que fomentan desarrollo) con contenidos (naciones fundamentales en determinadas ciencias, artes o técnicas). En todas esas consideraciones, la enseñanza y la investigación caminan juntas, de alguna manera. Es evidente que la enseñanza depende de la investigación. Y hay los que anuncian la propiedad y la oportunidad de la enseñanza con investigación (Cunha, 1996).

A propósito de investigación sobre el pensamiento adulto, Castro (op.cit.) nos informa que Thibodeau (1980) estudiando la relación entre desempeño cognitivo y el contenido del examen aplicado, trae como resultado ligado a la Educación, que el aprendizaje podría llegar al extremo de su potencial si el contenido y el planteamiento fuesen relevantes a la carrera del individuo.

Pueden recordarse otros investigadores que estudiaron la influencia de factores varios sobre el desempeño cognitivo, persiguiendo la indicación piagetiana relativa a la diferenciación de la expresión cognitiva de jóvenes y adultos. En importante investigación brasileña, Souza (1984) estudió la influencia de la especialización profesional (en Física, Psicología y Educación Física) en el desarrollo

de las operaciones mentales en universitarios adultos, sobre todo los de nivel formal. Además de ser un trabajo inédito en el país, hasta entonces, utilizando la EPL- Échelle.de Développement de la Pensée Logique – de Longeot, rescata en útil revisión de la literatura, un elenco de investigaciones en este área, tales como, de entre tantas, la de Seguin (1980) sobre el uso de métodos de enseñanza y materiales conforme niveles de desarrollo cognitivo de adultos y sus bagajes culturales; la de Long, McCray y Ackerman (1980) sobre la influencia de factores como familiaridad, educación, status socio-económico, y otros, en el funcionamiento cognitivo de alumnos adultos; la de Demetriou y Efklides (1980) sobre la interferencia de la educación y del sexo (papeles sociales) en el pensamiento operacional formal de adultos jóvenes; y la de Cropper, Meck y Asch (1977), que replicaron la investigación de Arlin respecto a la quinta etapa de desarrollo y encontraron resultados distintos, llevaron a atribuir las diferencias de la *solución* para el *planteamiento de problemas*, mucho más a modificaciones de naturaleza cuantitativa que cualitativa.

Kimball (In: Mogdil & Mogdil, 1976) sugiere un ambiente facilitador para el desarrollo del pensamiento formal, incluyendo un profesor operacional, que puede enseñar con éxito, a pesar de la dificultad de comprensión del propio sistema de operaciones formales. En el caso de la educación a distancia hay que hacer investigaciones con las debidas adaptaciones a las características de esa modalidad. Castro discute la importancia del conocimiento del pensamiento formal para fines pedagógicos, puesto que el acceso a esa modalidad de razonamiento es ... «*absolutamente necesario tanto para la formación del cientista como para la del profesional de nivel superior ...*»(op.cit., p.8).

A partir de la década de los 80, con el trabajo de Souza (1984) y el de su orientador (Macedo, 1983) algunas investigaciones se realizaron y otras están siendo realizadas en Brasil sobre el desarrollo cognitivo de jóvenes y adultos. Si los resultados todavía no son suficientes para aplicaciones pedagógicas más incisivas, por lo menos hay que valorar las ganancias del proceso: definición y establecimiento de esa línea de investigación y la organización paulatina de la temática.

La discusión de los fundamentos de la Didáctica compone una plataforma académica en que los problemas son y deben ser permanentemente colocados y recolocados. Me parece importante y urgente que nos volquemos en la investigación en este área, que enfrentemos las cuestiones sin respuesta, en fin, que coloquemos en pauta y en nuestras agendas de investigación nuestras dudas e indagaciones en proceso, más que nuestras certezas, a ejemplo de lo que observamos en la práctica del IUED – Instituto Universitario de Educación a Distancia, de la UNED- Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid.

Finalizando, vale aún afirmar, que la Didáctica no podrá prescindir de fines universales e históricos, donde quiera que se realice o pretenda participar del proceso de enseñanza y de aprendizaje de jóvenes y adultos universitarios.

3. AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Pretendo ahora analizar el papel de la autonomía en las bases conceptuales de la educación a distancia, discutiendo los límites y aplicaciones de ese concepto en el aprendizaje del alumno adulto. La discusión anterior situó la importancia de los fundamentos de la Didáctica traducidos en finalidades educacionales para la base de un proyecto pedagógico de la enseñanza a distancia para jóvenes y adultos. Pienso que la autonomía de esos alumnos es un fin a ser alcanzado y mi posición ha sido refrendada por autores como Kohlberg & Mayer (1977), y más recientemente, por Paul (1999).

Cómo llegar a eso, cómo percibir y trabajar los niveles de pensamiento en dirección a la autonomía, en la enseñanza a distancia, me parece la gran cuestión. Si no alcanzamos el objetivo en este trabajo, creo que pueda valer la pena el trecho recorrido para acercarse a tal fin.

Empiezo la discusión reflexionando sobre las etapas de razonamiento y su importancia en la búsqueda de la autonomía.

3.1 NIVELES DE PENSAMIENTO Y AUTONOMIA.

La obra *Diálogos* de Platón (1995) trae, entre otras preciosidades, la defensa de Sócrates, que se presenta como excelente oportunidad para que reflexionemos sobre este tema, es decir, la expresión del pensamiento adulto y sus repercusiones para la enseñanza y el aprendizaje. El gran filósofo nos demuestra, en ese importante episodio narrado en los escritos de su discípulo Platon, que hay un patrón general de pensamiento en el ser humano, que funciona como una unidad o todo estructural, que define el alcance de sus razonamientos y juicios, así como sus actitudes ante la vida, con todas las decisiones y opciones existenciales, y hasta su postura frente a la muerte. Lo que esta obra, entre otras, indica es la sabiduría que Sócrates exhibió en ocasión de su defensa; sólo hace refrendar y confirmar la sabiduría con que condujo su existencia, permitiéndonos reconocer e identificar, en el patrón general de pensamiento del filósofo, el nivel evolutivo superior, de aquellos que son difícilmente encontrados en la historia de la humanidad.

Sócrates estaba, en el año 399 a.C., delante del tribunal de los heliastas, que estaba constituido por 500 ciudadanos provenientes de las diez tribus que componían la población de Atenas y escogidos por sorteo. Hacía su propia defensa delante de la acusación que lo llevaba a la muerte, o sea, la de no reconocer los dioses de Estado; la de introducir nuevas divinidades; y en fin, la de corromper a la juventud. Ese tribunal había sido alertado en cuanto a la cautela necesaria frente al formidable orador que juzgarían, a pesar de verse éste, por primera vez, a los setenta años de edad, en esa circunstancia.

Es bastante conocida la filosofía socrática, así como la *mayéutica* como método para el autoconocimiento y el conocimiento que se puede alcanzar sobre el propio hombre. Enseñaba que el cuidado de la *psyché* o alma debería ser priorizado, porque es ella nuestra sede racional, inteligente y éticamente operante, identificada con la conciencia y la personalidad intelectual y moral.

No tengo otra ocupación a no ser la de persuadir a todos, tanto viejos como jóvenes, de que cuidéis menos de vuestros cuerpos y de vuestros bienes que de la perfección de vuestras almas y deciros que la virtud no proviene de la riqueza, sino que es la virtud que trae la riqueza o cualquier cosa útil a los hombres, sea en la vida pública o en la vida privada. Si diciéndose esto yo estoy corrompiendo la juventud, tanto peor, pero, si alguien afirma que digo otra cosa, miente (op. cit., p.25) (traducción del autor).

Solicita, mientras tanto, a sus jueces, que examinen si lo que dice es justo o no: *En eso reside el mérito de un juez; lo de un orador, en decir la verdad.* (op. cit., p.14)

Parece todavía incomprensible para muchos, después de aproximadamente dos mil años de oportunidades evolutivas para la humanidad, que la coherencia en razonamientos de justicia se deba mantener a coste tan alto, como la propia vida. *Sea en tribunal, o en la guerra, no debo yo, no debe nadie, lanzar mano de todo y cualquier recurso para escapar a la muerte* (op.cit., p 35).

La serenidad de la búsqueda consciente de la virtud se ejemplifica en los instantes más difíciles.

Alguien, a lo mejor, pregunte. No te avergüenzas ó Sócrates, de haberte dedicado a una ocupación que te pone ahora en riesgo de morir? Yo le daría esta respuesta justa: Estás equivocado, hombre, si piensas que un varón de algún carácter debe pensar las posibilidades de vida y muerte en vez de considerar apenas este aspecto de sus actos: si lo que hace es justo o injusto, de hombre de brío o covarde...(op.cit., p.2) (traducción del autor).

En suma, se percibe en la Defensa de Sócrates, que éste reunía condiciones diferenciadas en su época, siendo que sus elaboraciones, basadas en principios morales, sólo podían ser alcanzadas o entendidas por pocos.

Podemos detenernos en este momento para pensar en la diversidad de razonamientos y de formas de expresión que encontramos en la experiencia pedagógica con nuestros alumnos. ¿Hemos conseguido identificar en los juicios emitidos por ellos y en las actitudes que asumen, los alcances o límites del patrón general de pensamientos que atribuimos a eso?

Valorando también los hechos cotidianos en esas reflexiones sobre los fundamentos de la Didáctica para el joven y el adulto, tuve, en los días actuales, la atención vuelta para un acontecimiento muy interesante e instigador. A pesar de la distancia de más de 20 siglos y de la diferencia de contenido del anteriormen-

te analizado, que hace parte de la literatura, este hecho, sólo observado, tiene elementos comunes al primero, como sondearé enseguida. Se trata de la explicación de una señora de aproximadamente 40 años, de que ella se asustó mucho con algunos murciélagos muy feos, de aquellos que se originan, según ella, de una transformación de ratones viejos que crean alas. Al principio sentí ganas de intentar deshacer lo que me pareció ser sólo un error conceptual, explicando a aquella señora, la imposibilidad de que ratones se transformasen en murciélagos. Entretanto, la teoría cognitiva o interaccionista vino en mi auxilio, en la ocasión, para que yo pudiera entender lo ocurrido, pudiendo así, percibir que una simple información sería insuficiente para resolver la dificultad de esa persona. La cuestión no es tan simple.

Estamos también aquí, enfrentándonos con determinado patrón general y estructural de pensamiento sobre determinado conocimiento, esta vez, físico. Es necesario cierta estructura o forma cognitiva en determinado nivel evolutivo, para que tal contenido tenga ese sentido que fue declarado. La explicación dada sólo tiene sentido "lógico" en determinada organización estructural de razonamiento, y no en otra.

La teoría interaccionista presenta soporte empírico suficiente para garantizarnos, que el conocimiento se construye, sea el contenido físico, social, moral o cualquier otro, a partir de cambio activo en los patrones de pensamiento. Sin duda, la información tiene importancia. Entre tanto, no es por sí suficiente, puesto que el conocimiento no ocurre por maduración biológica directa, ni por simple transmisión o aprendizaje directo. El conocimiento está directamente vinculado al desarrollo en cuanto a progresión a través de etapas invariantes y ordenadas en niveles secuenciales. El conocimiento también es construido en niveles progresivos de mayor diferenciación y profundo, basándose en las estructuras psicológicas existentes y ocasionando reorganización de esas estructuras, siempre en la interacción del organismo con el medio.

De esta forma, los mismos conceptos pueden explicar la dificultad que los atenienses de la época sintieron para entender un sabio como Sócrates; y la dificultad que tenemos para aceptar que, en el siglo XX, alguien pueda pensar que ratones se transformen en murciélagos y actuar en función de eso... Pueden, también, tales conceptos aclararnos sobre las razones para la existencia y la convivencia, en la misma ocasión temporal e histórica, de personas en etapas de desarrollo distintas, como hemos visto ocurrir, por ejemplo, en nuestras aulas. Se trata, como ya sabemos, de patrones distintos de pensamiento humano, que acarrean visiones de mundo, de sí, del otro, de las cosas físicas, de los hechos, en fin, de todo lo que dice respecto a la vida, sus finalidades e implicaciones.

Podemos nuevamente reflexionar sobre nuestras vivencias académicas, en la influencia que ejercemos sobre nuestros alumnos en la construcción de sus conocimientos. Seleccionamos contenidos y hasta habilidades que necesitamos tra-

bajar en la asignatura bajo nuestra responsabilidad. Entre tanto, ¿qué es lo que conocemos sobre niveles de pensamiento, expresiones socioculturales, morales y emocionales de esos alumnos?

3.2 AUTONOMÍA Y APRENDIZAJE DEL ALUMNO ADULTO

Paul (1999), en interesante publicación, tiene esa misma indagación cuando propone un nuevo criterio para evaluar los resultados de una institución de enseñanza abierta.

... "existe un logro de mayor importancia que consiste en formar alumnos autónomos, criterio, en última instancia, relevante para evaluar los logros de una institución. Por qué es éste un objetivo fundamental de las instituciones de enseñanza abierta, puesto que todavía sabemos muy poco de cómo aprenden las personas y los educadores, incluso cuando se dan las condiciones de enseñanza ideales, tienen dificultades para fomentar la autonomía e independencia de sus alumnos?" (1999, p.43-4) (traducción del autor).

Tales cuestiones han merecido la atención de muchos estudiosos, entre los cuales se encuentran Evans y Nation (1999), que defienden la relevancia de las teorías capaces de aclarar las transformaciones por las que pasan la educación abierta y a distancia, criticando la simple adhesión a prácticas etiquetadas como renovadas o avanzadas. Consideran la necesidad de ver nuevamente de manera crítica los planteamientos que se modelan por prácticas y tecnologías de manera que desmantelamos lo que llaman de *industrialismo didáctico* en la educación abierta y a distancia, para que construyamos las nuevas formas de educación que puedan reflejar el mundo post-industrial. Se refieren a Morgan (1990), que identificó el momento de confusión en que se encuentra la tecnología educativa, que carece de un reajuste en su paradigma. Presentan una importante discusión sustentada por citas de Wagner (1990), cuya posición se asemeja al industrialismo didáctico que pretenden combatir.

No es el impulso de las tecnologías educativas, consideradas por los autores como elementos periféricos, lo que deberá producir cambios paradigmáticos en la Educación, como si fuesen elementos docentes propiamente dichos. Hay un conocimiento científico organizado, que suministrará directrices teóricas para la práctica que será aplicada en varios contextos, con el uso de la tecnología.

La discusión anterior sobre niveles de pensamiento y conocimiento encuentra eco en Larsen (1986), para quien la *información* se puede *transmitir*, distintamente del *conocimiento*, que sólo se puede construir. Una vez construido, no puede ser transmitido directamente a otra persona, en este caso el alumno, sin antes ser transformado en información colectiva, que entonces es distribuida. Esa información, ahora colectiva, pasa a ser objeto de transformación, en el plano personal, en la nueva construcción del conocimiento.

Es esta una visión paralela a la que sustenta las investigaciones del Study Methods Group, de la Open University, que ha valorado la adopción de métodos activos de aprendizaje que, a nuestro parecer, favorecen la construcción del conocimiento, así como de la autonomía. Estoy de acuerdo con Evans y Nation en cuanto a los peligros del industrialismo didáctico, que impide los progresos de la educación abierta y a distancia; y en cuanto a la recomendación a los profesionales e investigadores en el área, de que se mencionen en las teorías generales, tanto la teoría de la educación, como la teoría social, en sentido más amplio. Creo, entre tanto, que se deben también considerar y ampliar las investigaciones al respecto de cómo ocurre el aprendizaje del adulto, resaltándose los aspectos universales del aprendizaje humano, así como contextualizando tal proceso, intentando descubrir las estrategias propias de grupos socioculturales distintos, en las maneras peculiares a determinadas culturas, de construcción del conocimiento y transmisión subsecuente de éste, bajo la forma de información colectiva. Parece imposible descartarse la interacción, no sólo aquella intermediada por el material y otros medios, sino la que resulta de otras aproximaciones, sea por los procedimientos tutoriales, sea por el encuentro con compañeros en centros asociados, sea por la identidad de situación, compartida de diferentes formas.

Sitúo la construcción de la autonomía como proceso personal, en el colectivo. El aislamiento no ayuda, sólo perjudica esa construcción. Tal vez sea ese el motivo del reconocimiento creciente de la importancia de los servicios de atención a los estudiantes, que Paul (1999) integra, en plan único de acción, con el diseño de los materiales didácticos y el cuidado en la diferenciación de modalidades de enseñanza para cada curso. Hay más que hacer, recomienda el autor, además de simplemente proporcionar acceso a la enseñanza superior, a medida en que se matriculan más y más alumnos con necesidades y estilos de aprendizaje distintos. Es una propuesta en una perspectiva crítica, a partir de una determinada concepción de autonomía.

El concepto de alumno autónomo no lo es en términos absolutos, sino que se refiere al hecho de que al licenciarse los alumnos deberían poseer un grado de independencia mayor del que tenían en el momento de su ingreso. Implica cambios en el sistema personal de valores (apertura a las ideas nuevas y replanteamiento de las anteriores), en los comportamientos (automotivación) y el desarrollo de nuevas capacidades (para organizar el tiempo, para adquirir técnicas de estudios, para comprender el porqué de las dificultades, para adquirir un pensamiento crítico y lateral (sic), así como técnicas de investigación y de trabajo en bibliotecas). Esta búsqueda que en realidad nunca termina, es un proceso fundamental en los conceptos de enseñanza abierta y educación permanente (Paul, 1999, p. 45).

La autonomía puede también ser estudiada, en lo que se refiere a la educación de adultos, en la obra de Mezirow (1975, 1978, 1981), en especial en el concepto que el autor presenta de transformación de perspectiva, según el cual el

aprendizaje no se define por la suma de nuevos conocimientos a los antiguos, sino que se caracteriza por el cambio resultante de ese proceso, en que son redimensionados los valores y los juicios que sustentan la conducta del individuo. Se basa en la idea de que en el desarrollo adulto ocurre un tipo esencial de aprendizaje que dice respecto ...a la forma en que nos vemos inmersos en nuestra propia historia y la revivimos (1978, p.101). Intenta unir las dimensiones personal y social del aprendizaje en un proceso de autodireccionamiento y de concientización, considerando que ...potenciar la capacidad de autodirección del estudiante en el aprendizaje como fundamento de una filosofía distintiva de la educación de adultos es algo que tiene amplitud y fuerza. Representa el modo de aprendizaje característico de la edad adulta. (1981, p.21).

Entre las innumerables recomendaciones hechas por el autor, en el sentido de hacer al estudiante de educación a distancia cada vez más autónomo, se encuentran: ayudarle a definir sus propias necesidades de aprendizaje, tanto en términos de su conocimiento inmediato, como del conocimiento de los determinantes culturales y psicológicos que influyen en su percepción de esas necesidades; estimular la toma de decisiones, ampliando el conocimiento de alternativas y sometiéndolas a la consideración de otros puntos de vista; reforzar los servicios de apoyo para fomentar las ayudas para cambiar y asumir riesgos. (Mezirow, 1982, p.22-3).

El estudio de la autonomía tiene gran impulso con Aebli (1997), especialmente en la obra *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. El autor considera que los jóvenes deben aprender, más que el contenido, el propio aprendizaje.

Aprendemos a aprender para convertirnos en aprendices autónomos. Quien há aprendido a aprender no necesita ya de alguien que le guíe en el aprendizaje. Se ha convertido en un aprendiz autónomo, capaz de aprender por si mismo (p.151).

Apoyándome en lo expuesto, creo que está justificada la autonomía en las bases conceptuales de la educación a distancia. Puede ser entendida como fin, como constatamos en el análisis de los fundamentos de la Didáctica, determinando los caminos metodológicos de la enseñanza, sin los cuales estará incapacitado para la vida en su sentido pleno. La dificultad para tal empresa en la educación a distancia ha sido estudiada por autores, como los referidos en este texto, que encaran el desafío de los niveles de pensamiento y de las características de la personalidad adulta en un mundo en transformación creciente, que requiere la participación de todos. La literatura consultada me motivó el desafío de emprender acciones pedagógicas colectivas, controladas por la constante y sistemática evaluación, teniendo por objetivo, mucho más que el acceso a la escolaridad formal, el desarrollo de la autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEBLI, H.(1987). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Nau-sea, S. A de Ediciones.
- BEARD, B. (1971). *Research into teaching methods in higher education*. 3ed.London.Society for re-search into higher Education. .
- BERBEL, N. (1994). *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus.
- BOUHDIRA, A. (1981). Universalité et spécificité des finalités de l'éducation. In: UNESCO.BIE. *Finalités de l'éducation: études et enquêtes d'éducation comparée*. Paris.
- CASTRO, a.D. (1979). *Indagações sobre o ensino e a aprendizagem: o estudante jovem e adulto*. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. (Mimeogra-fado).
- COMENIO, J. A. (1957). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 2ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CROPPER, D. A, MECK, D.S., ASH, M.J. (1977). The relation between formal Operations and a pos-sible fifth stage of cognitive development. *Development Psychology*, V.13, n5, 517-518.
- CUNHA, M. I. (1996). Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário, *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.97, p.31-46, maio.
- DEMETRIOU, A. E. A. (1980). Formal operational thinking in young adults as a function of edu-cation and sex. *International Journal of Psychology*, n.14, 241 -253.
- DIMENSTEIN, G. (1997). Habilidades globais: o que os estudantes precisam saber para serem bem sucedidos no próximo século. *Projeto Aprendiz: colunas*. 23-29 nov. -18 (<http://www.Aprendiz.com.br>)
- DILTHEY, W. (1940) *Fundamentos de um sistema de pedagogia*. Buenos Aires. Editorial Losada S.A.
- EVANS, T. y N. D. (1999). De la necesidad de la teoría en la enseñanza abierta y a distancia. En: RODRÍGUEZ, E. Martín y QUINTILLÁN, M. Ahijado. (Coord.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: Nuevas generaciones, viejos conflictos*.Madrid: Ediciones de la Torre, 61-84.
- FELTRAN, C. de S. (1990). *Orientação educacional na pré-escola*. Campinas: Papirus,
- FELTRAN, R. C. de S. (1999). *Didática do Ensino Superior*. Uberaba: FAZU.
- GARCIA, W. E. (1998). Educação à distância: desafios na virada do século (notas para debate). *Tecnologia Educacional*, v.26, n. 142, jul/ago/ set.,37-39.
- KOHLBERG, L. e MAYER, R. (1972). Desenvolvimento como meta da educação. Chicago: *Harvard Educational Review*, v.42, n.42, 449-496. (Mimeografado e traduzido)
- LARSEN, S. (1986). Information can be transmitted but knowledge must be induced. *Program-med Learning and Educational Technology*, v.23, n.4, 331-336.
- LONG, H.B., Mc CRARY, K. J., ACKERMAN. S. P. (1980). . Adult cognitive Development: a new look at Piagetian theory. *Journal of research and Development in Education*, v.13, n.3, 11-20.

- MACEDO, L. de. (1983). *Nível operatório de escolares (11 - 15anos) conforme a EDLP de Longeot: estudo intercultural, transversal e longitudinal*. São Paulo: USP, Instituto de Psicologia, (Tese, Livre Docência em Psicologia).
- MASETTO, M. (1991). *Em sala de aula de 3º grau, ainda se aprende...* São Paulo, USP, Faculdade de Educação, (Tese, Livre Docência em Educação).
- MEZIROW, J. (1975). *Education for perspective transformation: Women's reentry Programs in community colleges*. Nova York: Center for Adult Development, Teacher Colleges, Columbia University.
- MEZIROW, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, v.28, n.2, 100-110.
- MEZIROW, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, v.32, n.1, 3-24.
- MOGDIL, M. C. & MOGDIL, M. C (1976). *Piagetian Research: compilation and commentary*. v.3. The Grow of logic: concrete and formal operations. London. NFER Publishing Co. Ltd.
- MORGAN, A. (1990). Review of critical reflections on distance education. *Open Learning*, v.6, n.2, 65-66.
- PAUL, R. (1999). Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir los logros de una institución de enseñanza abierta. In: RODRÍGUEZ, E. Martín y QUINTILLÁN, M. A. (Coord.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: Nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 43-60.
- PIAGET, J. (1972). Evolução intelectual da adolescência à idade adulta. *Human Development*, n 15, 1-12.
- PIAGET, J. (1993). Jan Amos Comenius (1592-1670). *Perspective*, Paris, v.23, n.1-2, 175-200.
- PLATÓN (1995). *Diálogos*. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix.
- RODRIGUEZ, E. M. (1999). Dilemas y supuestos teórico-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. In: RODRÍGUEZ, E. Martín y QUINTILLÁN, M. Ahijado. (Coord.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: Nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 193-221.
- RODRÍGUEZ, E. M. y QUINTILLÁN, M. A. (Coord.) (1999). *La educación a distancia en tiempos de cambios: Nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- ROMISZOWSKI, L. P. (1999). Avaliação em educação a distância: enfoques e metodologias emergentes. VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. ABED.
- SEGUIN, B.R. (1980). Piagetian cognitive levels of adult basic education students related to teaching methods and materials. *Journal of Research and Development In Education*, v.13, n. 3, 44-51.
- SOUZA, M.T.C.C. (1984). *Operações formais em universitários de diferentes áreas Profissionais: uma análise comparativa*. São Paulo: USP, Psicologia.
- THIBODEAU, J. (1980). Adult performance on Piagetian cognitive tasks: implications for adult education. *Journal of Research and Development in Education*, v.13, n.3, 25-32.
- UNESCO.BIE.(1981). *Finalités de l' éducation: études et enquêtes d'éducation comparée*. Paris.
- WAGNER, E. (1990). Looking at distance education through an educational technologist' eyes. *The American Journal of Distance Education*, v.4, n.1, 53-68.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Regina Célia de Santis Feltran es profesora de Postgrado en Educación en el Unit- Centro Universitário do Triângulo (Uberlândia- MG, Brasil); Doctora y profesora titular en Didáctica. Su línea de investigación se viene centrando en la docencia para alumnos universitarios.

Regina Célia de Santis Feltran
Unit- Centro Universitário do Triângulo
Rua Rafael Marino Neto, 600 J. Karáiba
Uberlândia- MG Brasil
Tlf.: 34 239 96 00 r 211
Fax: 34 239 96 14
Correo Electrónico: feltran@uai.com.br