

VARIABLES PERSONALES Y ACADÉMICAS ASOCIADAS AL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO EN LA EDUCACIÓN MÉDICA

CRISTHIAN PÉREZ V.¹, PAULA PARRA P.², LILIANA ORTIZ M.³ Y EDUARDO FASCE H.⁴

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra revisión bibliográfica del concepto de aprendizaje autodirigido (*Self-directed learning*), focalizándose en aquellas variables que lo influyen de acuerdo a la literatura. Esto, partiendo de dos supuestos:

1. El aprendizaje autodirigido es una meta central de todo nivel educativo¹, pero principalmente de la educación superior, ya que debe formar profesionales para un mundo laboral donde la información para tomar decisiones es un recurso esencial pero también de excesiva disponibilidad.
2. Conocer las variables que se relacionan con el aprendizaje autodirigido es un paso necesario para volver más efectivos los procesos de formación².

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Entre los objetivos que deben guiar el quehacer del docente se encuentran, al menos, dos: que los alumnos incrementen sus conocimientos en un tema en particular y que desarrollen habilidades que les sean útiles para continuar aprendiendo más allá del término de un curso en específico, fomentando el aprendizaje autodirigido³.

El segundo objetivo señalado se vuelve central en una sociedad como la nuestra, marcada por la globalización y la tendencia a la apertura, los intercambios de información cada vez más rápidos y los avances tecnológicos continuos, en donde la información ha pasado de ser un recurso escaso a ser un producto

masivo, cambiante y de alta disponibilidad⁴. Este mismo contexto es el responsable de que los procesos económicos, educativos y sociales, en general, presenten un número creciente y cada vez más diverso de problemáticas⁵, demandando con urgencia que las personas - sobre todo los profesionales de los que la sociedad espera soluciones especializadas - desarrollen capacidades para seleccionar, analizar, integrar, sintetizar y aplicar de manera eficiente la información existente.

Lo anterior derriba el viejo modelo de adquisición de conocimiento, ya que éste, una vez generado, se vuelve rápidamente obsoleto e insuficiente para la multitud de demandas que aparecen, y pone en la palestra la necesidad de generar aprendices permanentes y autónomos.

No es extraño, entonces, que se sostenga que es responsabilidad de todo nivel educativo entregar las herramientas necesarias para que sus estudiantes se conviertan en aprendices autodirigidos¹, lo que no solamente implica permitirles desarrollar las capacidades para aprender de manera independiente, sino también fomentar en ellos el compromiso permanente para lograr aprendizajes profundos y significativos⁶.

Específicamente a nivel de la educación superior, esta necesidad se encuentra ampliamente difundida, de modo que la meta de formar profesionales que puedan gestionar sus propios aprendizajes durante el resto de sus carreras, incluso fuera de instituciones educativas formales, se ha subrayado en áreas disciplinares como medicina⁷, enfermería^{1,8}, veterinaria⁹, negocios¹⁰ y pedagogía¹¹. En algunos casos, como la medicina, sus organizaciones nacionales e internacionales han declarado oficialmente que el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprendizaje

¹ Psicólogo, Magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa, docente del Dpto. de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chile.

² Kinesióloga, Magíster (c) en Educación Médica, docente del Dpto. de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chile.

³ Médico, Magíster en Educación, docente del Dpto. de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chile.

⁴ Médico, especialista en Cardiología y Educación Médica, director del Dpto. de Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Chile.

autodirigido son variables que deben ser evaluadas durante los procesos formativos⁵. Por otro lado, la importancia de este tipo de aprendizaje queda de manifiesto si consideramos que en los profesionales de esta misma disciplina las instancias de aprendizaje autónomo representarían el 90% de las actividades en las que participan en el resto de su vida, mientras que su participación en instancias de educación formal aportaría sólo el 10% restante¹¹.

Otro elemento, además de las características propias de la sociedad actual, que han remarcado la relevancia del aprendizaje autodirigido, específicamente en educación superior, es el cuestionamiento de si los principios tradicionales establecidos para el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños eran también aplicables a los adultos. Esto hizo que, en la década de 1920, la educación de adultos surgiera como un área estudiada sistemáticamente y se empezara a problematizar en torno al tema. Ahora, pese a que esto no ha permitido el desarrollo de un cuerpo teórico sistemático, sino más bien la generación de un conjunto disperso de teorías, principios y modelos, sí permitió posicionar dos conceptos importantes: la andragogía, o el arte y ciencia de cómo los adultos aprenden, en contraposición a la pedagogía centrada en el aprendizaje infantil¹², y el aprendizaje autodirigido, que constituye la característica básica de la Andragogía^{10,12}.

De lo anterior se destaca la necesidad de reconocer, valorar y potenciar las capacidades del adulto para conducir, o al menos participar, en las decisiones respecto a su propio proceso de aprendizaje, siendo ello clave para garantizar el éxito del proceso formativo¹³.

Sin embargo, y pese a todos los argumentos ya expuestos, existen escépticos que consideran que el valor del aprendizaje autodirigido se ha exagerado. Incluso, sería posible atribuir su protagonismo actual más que a sus beneficios en sí, a la alta consonancia de sus supuestos con los ideales occidentales de democracia, individualismo e igualitarismo⁷.

Por otro lado, el escepticismo ante el aprendizaje autodirigido también se potencia con algunas críticas que sostienen que este constructo, al igual que el aprendizaje continuo durante la vida, se encuentran en una zona pobremente teorizada e investigada, donde ha faltado evidencia científica, teorización, cuestionamiento y pensamiento crítico. A esta crítica se suma la ambigüedad teórica que envuelve a este tema⁷, asumida por sus mismos autores que reconocen no haber podido generar un conjunto de conocimientos internamente coherente y unificado ni sobre el aprendizaje autodirigido^{14,15}, ni sobre las temáticas más directamente asociadas, como el aprendizaje de adultos^{10,12,13}.

Pese a lo anterior, es ampliamente aceptado que el aprendizaje que surge desde los propios cuestionamientos suele ser el más efectivo y duradero¹⁰.

¿QUÉ ENTENDEMOS POR APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO?

La idea del aprendizaje autodirigido no es nueva, y se ilustra incluso en prácticas intencionales de Sócrates¹⁰. Pese a ello, el desarrollo de su conceptualización puede remitirse a la segunda década del siglo pasado, teniendo como resultado no una sino varias definiciones de aprendizaje autodirigido, entre las cuales algunas incluso la caracterizan como aquel aprendizaje que se produce con absoluta independencia de guía externa¹⁵.

Estas definiciones, dependiendo de su foco, podrían agruparse en a lo menos tres orientaciones filosóficas diferentes, entre las cuales se identifica: una humanista, que subraya que el aprendizaje autodirigido en esencia debe desarrollar en el aprendiz la capacidad para regular y conducir su propio proceso; una corriente transformacional que considera la reflexión crítica y el autoconocimiento como elementos clave del proceso, y una tercera, de corte político-social, que apunta a que el aprendizaje autodirigido debe tener una finalidad emancipatoria promoviendo la acción social¹².

Dentro del primer grupo estaría la definición de Knowles (1975), que es la más utilizada en la literatura. Esta definición subraya el carácter estratégico y autorreflexivo de esta forma de generar conocimiento, definiéndolo como un proceso en el cual los aprendices toman la iniciativa, con o sin la ayuda de otros, para diagnosticar qué es lo que necesitan aprender, formular metas de aprendizaje, identificar recursos humanos y materiales necesarios, implementar adecuadamente estrategias y evaluar sus resultados¹. Esta capacidad de planificar y autorregular el aprendizaje debe incluir las dimensiones cognitivas y motivacionales de la actividad académica¹¹.

Más familiarizada con la segunda línea filosófica, transformacional, MacDougall (2008) subraya el protagonismo que el estudiante asume en este tipo de aprendizaje, entendiéndolo como la capacidad de evaluar analítica y críticamente el conocimiento socialmente construido, a partir de los sistemas conceptuales que el mismo estudiante genera, lo que le permite el desarrollo de nuevas distinciones e *insights* que sustentan un conocimiento construido de manera independiente. Lo que destaca en su definición es el nivel de personalización del proceso de aprendizaje, que se sustenta en una mayor valoración de las propias capacidades de construir conocimiento válido, y que es finalmente lo que permite una mayor capacidad de autodirección y menor dependencia de la aprobación del profesor¹⁵. Ahora, independiente de la definición, cuando se habla de aprendizaje autodirigido, es necesario considerar dos dimensiones asociadas: una, que tiene que ver con su naturaleza como método de aprendizaje

que puede ser ejercitado y potenciado, y otra, que considera las características de personalidad que se requieren para el aprendizaje autodirigido¹⁴.

En relación a este último punto, existe otro foco de discusión, ya que algunas posturas asumen que la autonomía en el proceso de aprendizaje es un rasgo estable de las personas, mientras que, por el contrario, otros investigadores recalcan el carácter eminentemente situacional de esta característica, y lo conceptualizan como un factor que depende principalmente del contexto. Esto mismo hace que existan dudas sobre la posibilidad de transferir las capacidades asociadas al aprendizaje autodirigido, como el automanejo o el autocontrol, a diferentes contextos.

Entre esta ambigüedad y desacuerdos, transparentar la forma en que cada investigador conceptualiza el aprendizaje autodirigido es un paso básico para lograr que las investigaciones en este tema sean:

- a. Más rigurosas, al tener un trasfondo conceptual definido que contextualice y de coherencia a sus resultados, y
- b. Útiles, al permitir al educador evaluar la aplicabilidad de cada estudio a su contexto específico⁷.

CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNO ASOCIADAS AL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

La diversidad de definiciones a la base del aprendizaje autodirigido no evitan que al pensar en la formación de profesionales, emerjan como aspectos ampliamente consensuados: la valoración de la propia capacidad de criticar y construir conocimiento, la habilidad de definir las propias metas de aprendizaje, y la capacidad de diseñar, seguir y evaluar estrategias para su consecución. En este sentido, sin perder de vista los matices, los aprendices autónomos son inevitablemente una aspiración compartida de los programas de educación superior.

Un aprendiz autodirigido es aquel que a nivel personal confía en sus propias capacidades y presenta iniciativa, independencia y persistencia en su aprendizaje. En términos afectivos, son personas que disfrutan aprender, tienen un alto deseo por conocer cosas nuevas o cambiar. Y a nivel instrumental, son alumnos que conceptualizan el aprendizaje como un reto, son capaces de definir sus propias metas a lograr, organizan su tiempo, planifican estratégicamente su aprendizaje y se perciben a sí mismos como responsables de sus logros⁵.

Dentro de las variables asociadas al aprendizaje autodirigido se encuentra la capacidad del alumno para estudiar⁷ y específicamente para desempeñarse como aprendiz autónomo. Por esta razón, la variable más directamente asociada a este constructo alude a esta capacidad basal y se ha denominado prepa-

ración al aprendizaje autodirigido (*Self directed learning readiness*)⁵.

Uno de los aspectos que parece central en esta preparación es el motivacional. De hecho, el deseo de aprender es una de las dimensiones comunes en los instrumentos elaborados para medir preparación al aprendizaje autodirigido: Se encuentra entre las tres dimensiones que consideran Fischer, King & Tangué⁶ y entre las ocho que identificó originalmente el instrumento de Guglielmino⁵.

Relacionado con lo anterior, el compromiso efectivo en el proceso de aprender también garantiza una mayor calidad de los aprendizajes¹⁵, entendiendo este compromiso como una actitud positiva hacia el trabajo académico, caracterizada por un alto nivel de energía y resistencia mental en la tarea (vigor), alta dedicación (implicación) y alta concentración e inmersión en las tareas académicas (concentración e inmersión)¹⁶.

En efecto, los niveles de motivación y compromiso en el aprendizaje pueden garantizar buenos resultados incluso en contextos adversos, ya que los alumnos son capaces de desarrollar estrategias para obtener conocimiento independiente de los recursos que entregue el medio. Por ejemplo, en el caso de algunas carreras como medicina, los alumnos presentarían tan elevada motivación por aprender que pueden tener éxito en el proceso independiente de otros factores, como la calidad del profesor¹⁷.

Pese a lo anterior, también es necesario considerar que medicina, en diversos países, convoca a los alumnos con mayores capacidades académicas del sistema, por lo que este éxito no sólo se debe a sus actitudes sino también a que suelen poseer las habilidades y conocimientos previos necesarios. Para presentar autonomía en un área determinada del aprendizaje, las personas requieren tener un nivel de conocimiento básico en ella que le permita un grado mínimo de libertad en la misma¹⁴. Esto se asocia a las experiencias previas, que serían otra característica asociada al aprendizaje autodirigido⁷ y que serían uno de los principales recursos de aprendizaje en el adulto, dada su acumulación de experiencias de vida^{10,12}.

No obstante, el tener experiencias y conocimientos previos puede ocurrir en cualquier momento de la vida. En efecto, la relación entre riqueza de experiencias previas y la adultez ha sido cuestionada, ya que dependen más del tema que se esté abordando que de una etapa avanzada del desarrollo. Por otro lado, es cuestionable la utilidad *per se* del conocimiento previo, ya que en algunas ocasiones podrían incluso actuar como barreras para adquirir nuevo conocimiento¹².

Otro elemento que influiría en el aprendizaje autodirigido sería el autoconcepto de los estudiantes⁷. En este sentido, si bien el tener dominio y el ser cognitivamente capaz de enfrentar una tarea

de aprendizaje es un factor determinante, también lo es la capacidad que se atribuye el alumno y sus expectativas, ya que las consecuencias futuras que el estudiante prevea (si tendrá o no tendrá éxito) determinan el nivel de esfuerzo que estará dispuesto a emplear para lograr un aprendizaje óptimo y significativo y el nivel de interés que tendrá en regular las emociones asociadas¹⁸. Así, las personas que se perciben más competentes en un área mostrarán actitudes más positivas para autodirigir su aprendizaje en tópicos asociados¹⁴.

Por otra línea, la forma en que tradicionalmente el sujeto se aproxima al aprendizaje podría determinar su capacidad e interés en regularlo independientemente. Múltiples investigadores han abordado esta línea desde los estilos de aprendizaje del alumno, refiriéndose a los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que representan, de manera relativamente estable, la forma en que los alumnos perciben las interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, los que, operacionalizados tradicionalmente mediante el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), permite distinguir entre sujetos teóricos, pragmáticos, activos y reflexivos¹⁹.

Si bien en general, los estilos de aprendizaje han sido estudiados más como una característica que el profesor debe considerar al momento de elegir sus estrategias de enseñanza, y no hay estudios sobre su relación con el aprendizaje autodirigido, sí es posible encontrar en la literatura que la capacidad reflexiva-analítica es uno de los componentes necesarios para aprender de manera autónoma, sobre todo entendiendo que los alumnos reflexivos prefieren trabajar solos, pensar detenidamente en el objeto de estudio y establecer conexiones entre sus elementos relevantes.

Esta capacidad es importante, debido a que el aprendizaje autodirigido es un aprendizaje estratégico, en el cual la conciencia de las necesidades, recursos y metas permite al alumno ejercitar su autonomía. Es por eso que, por ejemplo, el autocontrol es un factor fundamental, ya que los estudiantes que presentan un mayor control en procesos están en mejores condiciones para convertirse en aprendices autónomos permanentes².

Para lograr autocontrol y regulación en el aprendizaje es necesaria la capacidad para reflexionar sobre el propio desempeño y el entorno, integrándolos a fin de tomar decisiones adecuadas. Esto implica tener ciertas capacidades metacognitivas²⁰ que se sintetizan en dos competencias: el *insight* y la *autorreflexión*. El *insight* implica tomar conciencia de lo que uno está haciendo, lo que hacen otros y reflexionar sobre ambos aspectos para tomar decisiones. Por otro lado, la *autorreflexión* se refiere a la capacidad del sujeto de inspeccionar y evaluar sus propios pensamientos, sentimientos y conductas.

Ambos elementos son necesarios en la búsqueda y logro de aprendizajes propositivos.

Ahora, dentro de las capacidades reflexivas puntuales que el individuo requiere para trazar los propios objetivos de aprendizaje, está la capacidad para evaluar las propias necesidades de aprendizaje a fin de definir de manera independiente los objetivos que se perseguirán. Formular necesidades de aprendizaje es un proceso complejo e incluso los mismos estudiantes lo asumen como una actividad que demanda mucho tiempo, pero que lo vale².

Por último, para cerrar el ciclo reflexivo, la capacidad de autoevaluar los resultados obtenidos al aprender es otro elemento central para desarrollar aprendizaje autodirigido, no obstante hay estudios que han encontrado que algunos profesionales de la salud tienen problemas para hacerlo⁷.

VARIABLES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Como ya se mencionó, si bien algunos autores asumen que el aprendizaje autodirigido es un rasgo estable, otros autores subrayan que la preparación y la capacidad de aprender autónomamente dependen en gran medida de las características del proceso de aprendizaje y el contexto en que tiene lugar.

Aspectos como el contenido que se está aprendiendo^{7,14}; el contexto social, cultural y educacional^{7,15}; el nivel de estructuración de la enseñanza⁵ y la complejidad del proceso, son factores que interactúan con el autoconcepto del estudiante y sus capacidades para tener éxito en la tarea.

En relación al contenido, una de las dimensiones más importantes de éste es qué tan familiar le es al estudiante. De esta manera, los alumnos presentarán mayor nivel de autonomía al aprender contenidos de áreas que le son más familiares que cuando están en otras que conocen menos¹⁴. Derivado de esto, en temáticas menos familiares y conocidas por el alumno se requeriría un mayor nivel de directividad en la enseñanza⁷.

La directividad en la enseñanza también debe ajustarse al estilo del alumno si se desea lograr los aprendizajes propuestos y favorecer la autonomía y compromiso del alumno^{14,15}.

Al respecto, Grow señala que aquellos alumnos que se pueden calificar de autodirigidos, que presentan una alta capacidad para administrar su propio aprendizaje, definen sus propias metas y eligen adecuadamente los recursos para alcanzarlas, trabajan mejor con docentes que ocupen un rol más de consultor ocasional al cual recurrir en aquellos casos en que evalúen que no pueden continuar independientemente²¹.

En el polo opuesto, tenemos a los alumnos dependientes que esperan que se les diga qué, cómo y

cuándo hacer las cosas en los procesos de aprendizaje, y que prefieren que se le transmitan aprendizajes antes de obtenerlos por sí mismos. En estos casos, ellos prefieren un profesor entrenador que ejerza mayor autoridad en su enseñanza.

Entre ambas diadas, existen dos puntos intermedios: Los alumnos involucrados y con iniciativa, que requieren un docente facilitador, y en un mayor nivel de dependencia, los alumnos interesados, que quieren saber el propósito y sentido de las metas de aprendizaje que otros les imponen y que necesitan un docente guía⁵.

Sin embargo, el nivel de directividad de la enseñanza no sólo influye en los aprendizajes logrados y la autonomía del alumno, sino que también en la calidad de la experiencia del alumno al aprender. Aquellos alumnos con una baja preparación al aprendizaje autodirigido y que son expuestos a prácticas pedagógicas poco directivas, suelen presentar altos niveles de ansiedad. Lo mismo ocurre con los estudiantes más autónomos que son sometidos a una enseñanza más estructurada¹⁴.

En relación a la misma línea, un estudio buscó relacionar la directividad de la enseñanza y la preparación para el aprendizaje autodirigido, comparó los niveles en esta última variable de grupos sometidos a cursos más y menos estructurados. Sin embargo, no encontró una relación unívoca entre ambas características, respaldando la idea de que las características de los alumnos (en este caso sus perfiles de entrada) tienen un rol mediador que debe ser considerado⁵.

A nivel de los procesos de enseñanza, también es un tema central el sentido y la estructura que se les da a los mismos. En primer lugar, cuando se trabaja en niveles como la universidad o el postgrado, donde usualmente el alumnado está compuesto por adultos con altos niveles educativos. En estos contextos se debe reconocer que el adulto aprende de forma diferente a los niños, por lo que la enseñanza debe estructurarse de una forma diferente a como lo hace en enseñanza básica y enseñanza media¹⁰. ¿De qué forma? Tomando los principios ya mencionados de la andragogía, es preferible aprovechar la mayor responsabilidad que el alumno exhibe en sus procesos y la necesidad que tiene de aprender para resolver los problemas presentes y futuros de su ejercicio profesional, para invitarlo a construir conocimiento en lugar de insistir en someterlo a sistemas de transmisión de conocimiento. El problema es que incluso ahora, luego de años de reformas educacionales en el postgrado, es posible encontrar currícula más centrados en los contenidos que en los procesos de aprendizaje¹.

Una alternativa para modificar este escenario es darle un lugar más relevante a la experiencia y a la conexión entre la teoría y la práctica. El deseo de aprender, que es uno de los elementos centrales del aprendizaje autodirigido, es potenciado favorable-

mente por las experiencias prácticas de aprendizaje, las que pueden ocurrir en diversos momentos de la formación profesional. En este sentido, si bien es deseable utilizarlas en educación superior para motivar a los adultos y facilitarles la transferencia de conocimiento, también se pueden utilizar - con los mismos fines - en instancias más tempranas de la formación, ya que más que importar el nivel en el que se presentan las actividades prácticas lo que importa es definir con claridad qué es lo que se espera que el alumno aprenda de ellas².

Adicionalmente, las experiencias prácticas tienen la ventaja de evidenciarle al alumno sus necesidades de aprendizaje al enfrentarlo a sus dificultades para resolver problemas. En alumnos de un postgrado en medicina familiar se encontró que las necesidades de aprendizaje del alumno podían surgir de aspectos personales como percibir que se no se tenían las competencias suficientemente desarrolladas, haber cometido errores, sentir temores ante el ejercicio profesional, experimentar dificultades en la cooperación o haberse sorprendido con el propio ejercicio. Por otro lado, la relación médico-paciente potenciaba estas necesidades ya que las relaciones de largo tiempo con el paciente motivaban a los médicos a querer entender mejor la situación del otro, comprenderlo mejor como persona o comunicarse de manera más efectiva con él. Esta misma práctica propiciaba una reflexión profunda sobre el rol como médico, de forma que la necesidad de aprender derivaba del deseo del bienestar común, del deseo de aprender herramientas cruciales para el ejercicio profesional, de querer entender mejor el propio rol o de cambios en la forma de ver la propia profesión que surgían al conocer los fundamentos teóricos de la medicina familiar².

Allende el contexto de aula, las características culturales también tienen un rol importante en el aprendizaje autodirigido. La independencia del alumno no tiene únicamente un origen individual sino también cultural, de forma que en algunos grupos las características culturales hacen que sus miembros estén menos inclinados que otros a cuestionar la objetividad de las creencias y las prácticas compartidas por la comunidad y tengan una menor tendencia también a reconocer su rol y autoría en la construcción de conocimiento¹⁵.

En esta misma línea, las personas, para convertirse en aprendices autodirigidos, requerirían también la capacidad de cuestionar lo establecido, tolerar la incertidumbre y buscar resolverla por sí mismos, más que refugiarse en soluciones preestablecidas. Lo anterior es denominado por Hofstede²² como evitación de la incertidumbre, y no sería sólo una característica individual sino que cultural: Hay culturas que tienen una menor tolerancia hacia la ambigüedad, sienten impotencia ante fuerzas externas, necesitan claridad y estructura, los sujetos se

sienten menos cómodos en situaciones no novedosas, diferentes o desconocidas e intentan refugiarse de estas situaciones por medio de leyes que son reguladas férreamente. Esta evitación sería típica en los grandes imperios centralizados con sistemas de códigos legales, en culturas como la militar, en zonas católicas y en países como Francia e Italia. Por otro lado, otras culturas - como los países del norte de Europa - toleran más la incertidumbre, se permite la libertad de opinión y el relativismo filosófico y religioso.

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR ASOCIADAS AL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

El peso que el contexto tiene para potenciar el aprendizaje autodirigido muestra, en primer lugar, que no es una característica que pueda atribuirse únicamente a predisposiciones previas de los estudiantes, y en segundo lugar, que puede ser potenciada externamente. De manera tal, que le cabe al docente un importante rol en planificar y organizar su práctica de forma tal de entregar los contenidos que le exige el curso, por un lado, pero también de habilitar a los alumnos para que continúen aprendiendo una vez que éste termine⁶.

Si bien es complejo diferenciar los aspectos propios del docente de aquellos característicos del proceso de enseñanza aprendizaje, Mac Dougall sugiere que para promover la independencia y compromiso del alumno, quien enseña debe diagnosticar las creencias y actitudes iniciales de los alumnos hacia el aprendizaje, valorar la capacidad de éstos para producir conocimiento y procurar mantenerlos como responsables de su proceso pese a las presiones de tiempo; programar actividades de enseñanza que les permitan de manera independiente aproximarse a niveles progresivamente más complejos de dominio de los contenidos; y finalmente, realizar evaluaciones concordantes con este tipo de enseñanza que favorezcan la integración y el pensamiento crítico¹⁵.

Sin embargo, la experticia en prácticas pedagógicas que favorezcan la autonomía no es la única responsabilidad que le cabe al docente. También tiene que ser experto en el tema que enseña, ya que aquellos alumnos que son formados con docentes que son especialistas en los contenidos impartidos muestran un mayor nivel de autodirección que aquellos que son formados por no especialistas⁸.

LA OPERACIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

La importancia del aprendizaje autodirigido en los procesos formativos, pero especialmente en la

educación superior, y la necesidad de identificar las variables asociadas, derivan en la conclusión ineludible de que aquello que debemos formar y queremos promover, debemos ser capaces de evaluarlo.

Sin embargo, hasta ahora los investigadores más que medir indicadores de esta forma particular de aprender, se han concentrado en características personales que estarían asociadas a ésta. Así, la mayor parte de las investigaciones existentes sobre este constructo lo han intentado operacionalizar a través de la preparación del alumno (*readiness*) para aprender de forma autónoma.

Las escalas utilizadas para medirlo desde esta perspectiva, como la de Guglielmino y la de Fisher, King y Tague, han apoyado su validez de contenido levantando indicadores inductivamente a través de método Delphi^{5,14} y, de esta forma, han llegado a identificar diferentes dimensiones de la variable.

En el caso de la más utilizada de estas escalas en investigación, la Escala de preparación al aprendizaje autodirigido (Self-directed learning readiness scale, SDLRS) de Guglielmino, la autora original identificó una estructura de ocho factores que denominó: 1) Apertura a las oportunidades de aprendizaje; 2) Autoconcepto de aprendiz efectivo; 3) Iniciativa e independencia en el aprendizaje; 4) Aceptación informada o responsabilidad en el propio aprendizaje; 5) Amor al aprendizaje; 6) Creatividad; 7) Orientación futura y; 8) Habilidad para usar habilidades para el estudio básico y la resolución de problemas⁵.

Sin embargo, ha habido problemas para replicar esta estructura factorial. Por ejemplo, Hoban y cols.⁵ identificaron cuatro y no ocho factores en una muestra de alumnos de medicina de primer año: 1) Aprendizaje como una herramienta para la vida; 2) Autoconfianza en las propias habilidades para aprender; 3) Responsabilidad por el propio aprendizaje y; 4) Curiosidad.

En un análisis más detallado, estos autores identificaron que algunos elementos considerados en el cuestionario, como las actitudes positivas hacia el aprendizaje como una herramienta de vida, no necesariamente se asociaban al comportamiento esperable en un aprendiz autónomo, lo que pone en duda si la preparación al aprendizaje autodirigido, al menos como la operacionaliza Guglielmino, está necesariamente asociada a un comportamiento más autónomo al aprender.

Adicionalmente, las críticas al instrumento de Guglielmino apuntan hacia su estabilidad como medida, dado que escalas como ésta se sustentarían en la concepción del aprendizaje autodirigido como un rasgo⁷ aunque existe mucha evidencia que apuntaría a un carácter fuertemente situacional del mismo. Sin embargo, al respecto, la misma autora ha respondido que es una medición del estado actual de la preparación del alumno y que puede variar en el tiempo⁵.

La aplicabilidad del instrumento también parece limitada, ya que al parecer sólo sería adecuada para medir aprendizaje autodirigido en adultos con niveles educacional promedio o sobre el promedio y que usan frecuentemente libros y periódicos para buscar información⁵.

Por último, se ha cuestionado si los factores que presenta, realmente evalúan preparación para el aprendizaje autodirigido, argumentando que sus puntajes pueden interpretarse de dos formas: como una preferencia por dirigir el propio aprendizaje o, simplemente, como un desagrado por aprender⁵.

Ante todos los reparos antes mencionados, surge como una alternativa la escala de Fisher, King y Tague (2001) que ha sido validada en enfermeras, identificando una estructura trifactorial que apunta al deseo por aprender, la capacidad de autocontrol y la capacidad de autoadministración durante el aprendizaje¹⁴. Este instrumento, además de haber presentado un ajuste factorial adecuado, presenta factores que conceptualmente muestran una mayor parsimonia y consistencia con la variable que se busca medir, que la alternativa de Guglielmino.

CONCLUSIÓN

A partir de la revisión bibliográfica se espera haber logrado evidenciar tres aspectos sustanciales: 1) El aprendizaje autodirigido constituye una necesidad en el contexto educativo actual; 2) constituye un fenómeno complejo que implica actuar a nivel del alumno, del docente y del proceso de interacción, e incluso considerar determinantes culturales y; 3) existe una deuda a nivel de los mecanismos de medición de esta variable, lo que dificulta su estudio y real promoción en los sistemas educativos actuales, ya que obliga a trabajar “a ciegas”.

En relación al primer punto, efectivamente el rol del aprendizaje autodirigido parece destacarse majaderamente en el último tiempo, sin embargo, esto es necesario dado el contexto actual: Se tiene un ambiente laboral altamente complejo, que exige enseñar competencias para analizar, seleccionar y aplicar información en un mundo donde ésta se está generando constante y masivamente. En este sentido, un profesional exitoso necesita desarrollar procesos de auto-perfeccionamiento con alta inde-

pendencia de las instituciones de educación formal, sobre todo si éstas mantienen un modelo formativo resistente al cambio que enfatiza los contenidos y que claramente no responde a estas demandas.

En relación al segundo punto, el aprendizaje autodirigido es un fenómeno multicausado, pero ésta es la realidad de casi todos los fenómenos en educación. Más aún, depende en gran parte de características del alumno lo que disminuye su maleabilidad desde las actividades docentes. Pero, nuevamente, esto ocurre casi siempre en educación. Lo que se levanta de esta revisión es, principalmente, que las variables del alumno que determinarían mayormente su nivel de autonomía tienen relación con la forma en que el alumno se percibe a sí mismo, inserto en un proceso de aprendizaje específico, lo que destaca el valor que los sistemas de creencias de los alumnos pueden tener como campo de investigación e intervención en este tópico.

Por otro lado, si bien las prácticas docentes no son determinantes directas del aprendizaje autodirigido, sí pueden ser promotoras poderosas. No obstante, requieren que el docente esté fuertemente capacitado en el tema que enseña y en variadas técnicas pedagógicas que le otorguen flexibilidad a su labor. En esta misma línea, esta flexibilidad no puede expresarse aleatoriamente, sino a partir de un diagnóstico acucioso de la realidad del alumno.

Esto releva el último punto de esta revisión. Primero, y específicamente en la realidad chilena, es necesario adaptar los instrumentos para medir preparación para el aprendizaje autodirigido que existen en la literatura y estudiar sus propiedades psicométricas a fin de optimizarlos u obtener evidencia para fundamentar su utilización en nuestra realidad. Esto permitirá potenciar la investigación en el área y además entregar a los docentes herramientas validadas para diagnosticar a sus estudiantes al inicio de un curso.

En segundo lugar, es necesario construir un instrumento para medir conductas propias del aprendizaje autodirigido, que permita nuevos desarrollos investigativos, pero - ante todo - que permita a los docentes realizar un monitoreo constante de sus alumnos, a fin de intervenir oportunamente y favorecer su transformación en aquellos “profesionales - aprendices permanentes” que tanto requiere nuestra sociedad en la actualidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Kocaman G, Dicle A & Ugur A. A longitudinal analysis of the self-directed learning readiness level of nursing students enrolled in a problem-based curriculum. *J Nurs Educ* 2009; 48(5): 286-290.
2. Lindh M & Hugo J. Students' reflections on self-directed learning using patient studies in a Masters programme in family medicine in South Africa. *Educ Prim Care* 2005; 16(4): 474-481.
3. Dynan L, Cate T & Rhee K. The impact of learning structure on students' readiness of self-directed

- learning. *Journal of Education for Business* 2008; 84(2): 96-100.
4. Hinojosa M. La sociedad del conocimiento en el contexto nacional (Chile). *Visiones de la Educación* 2004; 5: 21-32.
 5. Hoban J D, Lawson S, Mazmanian P L, Best A M & Seibel H R. The Self-Directed Learning Readiness Scale: A factor analysis study. *Med Educ* 2005; 39(4): 370-379.
 6. Pérez C. Diez consejos para promover el aprendizaje autónomo y el compromiso efectivo al enseñar contenidos complejos. *Rev Educ Cienc Salud* 2010; 7(1): 50-56.
 7. Grevenson G C & Spencer J A. Self-directed learning - the importance of concepts and contexts. *Med Educ* 2005; 39(4): 348-349.
 8. O'Shea E. Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *J Adv Nurs* 2005; 43(1): 62-70.
 9. Raidal SL & Volet SE. Preclinical student's predispositions toward social forms of instruction and self-directed learning: A challenge for the development of autonomous and collaborative learners. *Higher education* 2009; 57(5): 577-596.
 10. Beaver A. Teacher as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of college teaching & learning* 2009; 6: 25-30.
 11. Nolla M. El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. *Educ Médica* 2006; 9(1): 11-16.
 12. Merriam S. *Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of adult learning theory*. New directions for adult and continuing education 2001; 89(Spring): 3-13.
 13. Undurraga C. ¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica, 2007.
 14. Fisher M, King J & Tague G. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Educ Today* 2001; 21(7): 516-525.
 15. MacDougall M. Ten tips for promoting autonomous learning and effective engagement in teaching of statistics to undergraduate medical students involved in short-term research projects. *Journal of applied quantitative methods* 2008; 3(3): 223-240.
 16. Parra P. Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *Rev Educ Cienc Salud* 2010; 7(1): 57-63.
 17. Bradley P, Oterholt C, Herrin J, Nordheim L & Bjørndal A. Comparison of directed and self-directed learning in evidence-based medicine: a randomised controlled trial. *Med Educ* 2005; 39(10): 1027-1035.
 18. Núñez J, González-Pienda J, García M, González-Pumariega S, et al. Estrategias de aprendizaje, auto-concepto y rendimiento académico. *Psicothema* 1998; 10(1): 97-109.
 19. Acuña O, Silva G & Maluenda R. Estilos de aprendizaje de los estudiantes de enfermería Universidad de Antofagasta. *Rev Educ Cienc Salud* 2008; 5(1): 26-32.
 20. Roberts C & Stark P. Readiness for self-directed change in professional behaviors: Factorial validation of the Self-reflection and Insight Scale. *Med Educ* 2008; 42(11): 1054-1063.
 21. Grow G. Teaching learners to be Self-directed. *Adult education quarterly* 1991; 41(3): 125-149.
 22. Páez D, Fernández I, Ubillos S & Zubieta E. *Psicología social, cultura y educación*. Madrid, Pearson-Prentice Hall, 2004.

Correspondencia:
 Cristhian Pérez V.
 Departamento de Educación Médica
 Facultad de Medicina
 Universidad de Concepción
 Barrio Universitario S/N
 correo electrónico: cperezv@udec.cl