

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS APLICADAS POR ESTUDIANTES DE CONTADOR PÚBLICO EN PANDEMIA

Franco Finocchiaro¹

RESUMEN

La pandemia ocasionada por el COVID-19 ha causado diversos efectos en la educación que pasó de un contexto presencial a otro virtual. La metacognición ha resultado de interés para los pedagogos con la finalidad de desarrollar habilidades de aprendizaje autorregulado. El objetivo de este trabajo es identificar las estrategias de estudio que emplean los alumnos de Contador Público de Universidad Nacional del Sur y cómo han cambiado con la virtualidad. Para ello, se recurrió a encuestas de relevamiento a alumnos y entrevistas con docentes que comentaron sus formas de acompañamiento hacia los estudiantes. Los resultados sugieren que estos aplican diversas formas de aprendizaje. Sin embargo, en algunos casos, demandan mayor acompañamiento de parte de los docentes, evidencian escasa motivación para la lectura de bibliografía y encuentran poca coordinación entre contenidos teóricos y procedimientos prácticos. En consecuencia, se proponen formas de gestionar la densidad bibliográfica y estrategias de acompañamiento docente.

Palabras clave: metacognición; habilidades educativas; educación virtual; aprendizaje significativo.

¹ Doctorando en Administración, Profesor en Cs. Administración y Contador Público. Auxiliar docente en Departamento de Ciencias de la Administración, Universidad Nacional del Sur (DCA-UNS). Correo electrónico: franco.finocchiaro@uns.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

Mucho se ha hablado sobre la situación de emergencia sanitaria que afectó a todas las aristas sociales, incluida la educativa. Con el establecimiento del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio por parte del Poder Ejecutivo Nacional (formalizada en Decreto de Necesidad y Urgencia 297/20) en Argentina, comenzó un proceso que dejó más preguntas que respuestas y, en el cual, la educación superior no quedó al margen. Esta etapa se caracterizó por la mediación tecnológica y la reconfiguración educativa (Aramayo et al, 2020). En consecuencia, las preocupaciones de docentes y alumnos se centraron especialmente en problemas como: sobrecarga de tareas, seguridad informática de las herramientas utilizadas, desigualdades socioeconómicas y de conectividad de los implicados y adquisición de conocimiento tecnológico acelerado por parte de los sujetos educativos.

Sin restarle importancia a dichas problemáticas, en este trabajo el eje está puesto en cómo aprenden los estudiantes y no en las variables externas que influyen sobre el acto educativo. Por eso las preguntas planteadas fueron ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan nuestros estudiantes? ¿Han producido cambios en sus métodos de estudio en el contexto virtual de enseñanza? ¿Cómo los acompañan los docentes en esta etapa? ¿De qué otras/s manera/s podrían hacerlo?

La propuesta metodológica fue trasladar las preguntas en formato de cuestionario a aquellos estudiantes que se encuentran atravesando la etapa de educación virtual poniendo el acento en el acompañamiento que los mismos requieren para sus estrategias de aprendizaje. Por otro lado, se recurrió a la visión de los educadores desde la óptica de auxiliares que se encuentran pasando por este proceso a partir de entrevistas semiestructuradas. En efecto, cosechando la mirada de estudiantes, docentes y también la de los principales autores que estudiaron la temática, se produjo una triangulación de datos, evidenciando puntos de acuerdo y de contraste.

El concepto de metacognición, alude al proceso de aprender a aprender, es decir, la capacidad del individuo para regular su aprendizaje partiendo de procesos de planificación, aplicación y control de estrategias propicias para cada situación en particular (Roque et al, 2018). Dicho proceso no es responsabilidad única de quien aprende, sino que, en sentido amplio, involucra a todos los actores vinculados a la actividad educativa (Martí, 1995), no obstante, aquí se analizan los vínculos entre docentes y alumnos.

De acuerdo a lo expresado anteriormente, este trabajo pretende ser un aporte cuyo principal objetivo es problematizar cómo aprenden los estudiantes de Contador Público, antes y durante la pandemia, para luego poder indagar sobre cómo los profesores pueden colaborar en dicho proceso. En consecuencia, los objetivos específicos son:

- Identificar las estrategias metacognitivas que utilizan los estudiantes participantes de la muestra.
- Evidenciar los cambios que se produjeron en sus formas de estudio con la educación en contexto de pandemia.
- Proponer estrategias de acompañamiento docente en el contexto virtual para favorecer el desarrollo de esta competencia educativa (metacognición).

Entre las ideas que fundamentan el estudio del tema, la metacognición ha obtenido gran importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje involucrando una reflexión que, asociada a las habilidades que posee el estudiante, dan por resultado un aprendizaje eficaz. También se advierte la relevancia que tiene para los docentes considerar aspectos metacognitivos en las clases. Morchio et al (2018) recurren a un relevamiento de dificultades y potencialidades que los estudiantes de UNCuyo (Mendoza, Argentina) de algunas carreras creen tener y concluyen que su trabajo trae a primer plano la importancia de constituir el aprender a aprender en un contenido de aprendizaje tan relevante como el contenido disciplinar, a fin de promover un aprendizaje autorregulado. Esta reflexión tiene como fin poner en el mismo nivel de importancia lo cognitivo y lo metacognitivo. Se sostiene, además, que el desarrollo del pensamiento crítico, los procesos metacognitivos y motivacionales son uno de los posibles caminos para formar sujetos con calidad, capaces de sostener el desarrollo humano sobre sociedades más justas y democráticas, en el marco del desarrollo de capacidades humanas y acordes con vidas valiosas (Nussbaum, 2012).

El trabajo comienza con los fundamentos teóricos en los que se contextualizará a la metacognición dentro del aprendizaje significativo para luego pasar a describir sus principales argumentos teóricos. A continuación, se puntualiza en estrategias concretas de aprender a aprender. Posteriormente, se presenta la metodología para los resultados en donde se puede ver cuáles son las técnicas de aprendizaje que son empleadas con mayor frecuencia por los participantes de la muestra. Finalmente se presenta la postura de auxiliares sobre el seguimiento que realizan de sus estudiantes y, en la discusión de resultados y conclusiones, se proponen estrategias de acompañamiento docente en este proceso.

2. MARCO TEÓRICO

Como se pudo anticipar, existe una nutrida bibliografía que trató el tema de la metacognición tanto en forma previa a la pandemia como concomitante. Es por eso que se dividen los aportes en apartados que mencionan: su ubicación dentro del aprendizaje significativo, sus diferentes conceptualizaciones, las principales estrategias que la componen y las etapas del proceso metacognitivo.

2.1 Aprender a aprender como proceso del aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es un enfoque educativo que se define como el proceso a través del cual una nueva información adquiere significados mediante el anclaje en la estructura cognitiva preexistente en el alumno, es decir, cuando el nuevo conocimiento se integra de forma sustancial, lógica, coherente y no arbitraria en conceptos ya existentes en su estructura de conocimientos con claridad, estabilidad y diferenciación, suficientes (Latorre, 2017).

Muchos autores encuentran similitudes entre el proceso metacognitivo y el aprendizaje significativo, motivo por el cual, suelen incluir al primero dentro de ese enfoque. Ortega (2007), por ejemplo, analiza la competencia de aprender a aprender como “la más básica de las básicas” diciendo que cuánto más ricas son las relaciones que el estudiante puede establecer entre los conocimientos que adquiere, más significativo será su aprendizaje.

Ausubel et al (1983) citados por Casanova (2016) manifiestan que el sentido educativo de aprender a aprender requiere utilizar los conocimientos adquiridos en toda su dimensión instrumental. Esta capacidad instrumental es aquella en la que el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe para que pueda así ser asimilado con mayor facilidad. Por otro lado, el estudiante debe mostrar interés en el contenido a aprender, esto es, darle sentido a la estructura conceptual que ya posee y dar lugar al contenido nuevo (Osses & Jaramillo, 2008).

Estas apreciaciones muestran una estrecha relación entre el proceso de aprender a aprender y las bases del aprendizaje significativo que podrían resumirse en: significatividad lógica (el contenido debe poseer significado en sí mismo, su naturaleza, su coherencia y su organización) y significatividad psicológica que

refiere a la posesión por parte de los estudiantes de los conocimientos previos que se requieren para abordar el nuevo aprendizaje (Ferreyra & Pedrazzi, 2007).

2.2. Lineamientos sobre la noción de metacognición

El proceso de aprender a aprender cuenta con un amplio recorrido investigativo. Sin embargo, el término “metacognición” fue introducido por Flavell del siguiente modo: “significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos o a todo lo relacionado con ellos e incluye la sensibilidad individual por la necesidad de utilizar la metacognición para organizar el pensamiento propio” (Flavell, 1976, p. 232).

Se definió también a la metacognición como la tematización o conceptualización explícita y consciente del conocimiento que tiene un sujeto sobre cualquier dominio específico de fenómenos, no sólo sobre los de naturaleza cognitiva (Mateos, 2001). Esta acepción pone el eje en una condición básica para aprender a aprender que es la toma de conciencia de cómo se asimilan mejor los conocimientos necesarios para desarrollar una profesión.

Pozo et al (1999) plantearon una estructura teórica referida a las concepciones de aprendizaje de los estudiantes, dividiéndolas en tres categorías: lo que se aprende (contenidos de aprendizaje o resultados), cómo se aprende (procesos implicados en la adquisición) y condiciones prácticas en que tiene lugar el aprendizaje (variables externas o contextuales que influyen en el proceso). En este trabajo, se sigue el enfoque amplio que implica considerar a los aspectos metacognitivos como todo lo que rodea el proceso de aprendizaje, ya sean, emergentes del entorno del aprendiz o de las estrategias concretas que emplea diariamente.

Las etapas de la metacognición son planificar, monitorear avances, estrategias y obstáculos. En efecto, la mayoría de los autores coinciden en que la metacognición se compone de tres partes que podríamos describir como las patas de una mesa, ya que, si una falta, lo más probable es que la estabilidad del proceso se vea afectada. Dichas partes son la planificación, la supervisión y el control de las estrategias utilizadas (Anijovich, 2020).

Sin embargo, no todo es análisis racional en el proceso de aprendizaje y, con la anuencia de Flavell, que en su concepto menciona que el término metacognición “incluye la sensibilidad individual”, también existen autores que han incluido los

aspectos emocionales como variable influyente en la asimilación de conocimientos. Al respecto, Ortega (2007) analiza el tema en términos de competencia que debemos desarrollar en el estudiante y manifiesta:

La competencia de Aprender a aprender, como todas las demás, implica desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales. Desde luego, supone adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que “vemos” al analizarnos nos desagrada y nos lleva por tanto a considerarnos poco capaces (p. 1).

Finalmente, el apoyo de los estudiantes en las herramientas tecnológicas abre posibilidades educativas basadas en la interacción y comunicación mediadas que fomentan la participación horizontal, el trabajo colaborativo y el desarrollo de innovaciones sustentadas en supuestos pedagógicos, tal es así, que el desarrollo de las tecnologías ha implicado cambios en las relaciones sociales, comunicacionales y culturales (Caram et al, 2020).

2.3. La metacognición en acción

Las estrategias que cada estudiante utiliza dependen de diversos factores, tanto del contexto educativo que habita, la disciplina que se encuentra desarrollando, el acompañamiento docente, entre otros. Tal es así, que existen un sinnúmero de técnicas y adaptación de las mismas que, por motivos de alcance, no se abordaron en este trabajo. Los aportes de este título se corresponden con las iniciativas que más aparecieron en los resultados.

Así, Muñoz & Ocaña (2017) se refieren a la lectura y dividen el proceso en fase de planificación, donde se realizan preguntas sobre el objetivo que tenemos con el texto, los conocimientos previos del tema y se hace una lectura rápida para detectar las ideas principales. Durante y después de la lectura, se encuentra la fase de supervisión donde se evalúa la concreción de la meta de estudio establecida, se detectan conceptos clave y dificultades de comprensión para llegar a la última etapa denominada de evaluación donde el educando reflexiona sobre las estrategias empleadas para su repetición o modificación por otras que le resulten más efectivas.

En cuanto a los organizadores gráficos que incluyen el uso de imágenes, cuadros resumen, mapas y redes conceptuales, entre otros, podemos decir que permi-

ten sintetizar la información y facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estos recursos pueden ser diseñados por el docente en clase y también por los propios estudiantes en base al material de estudio. La atención visual es el primer recurso para el entendimiento, facilita la retención de ideas principales, exigen mayor actividad mental y actitud activa del estudiante para que pueda analizar la información relacionada y categorizarla (Andrade & Zambrano, 2017).

El aprendizaje colaborativo o grupal, como se suele llamar, implica la conformación de comunidades de práctica formadas por personas que comparten intereses y objetivos comunes, por lo que, su factor de cohesión y compromiso es fuerte. En suma, las comunidades posibilitan construir conocimiento activo y crítico, focalizando en las personas y en las estructuras que permiten aprender unos de otros (García & González, 2020).

El ambiente de estudio ha sido considerado en forma directa e indirecta por diversos autores. Desde el patrón básico de la metacognición que incluía como tercera variable las condiciones prácticas en que tiene lugar el aprendizaje, es decir, variables externas que influyen en el proceso hasta otros que, si bien no los mencionan específicamente, ponen el foco en organizarse el material de estudio y planificar el ambiente (Solanilla, 2019).

2.4. El proceso metacognitivo en pandemia

Cómo pudo adelantarse en la introducción, el proceso de aprender a aprender no es exclusivo del estudiante, sino que en los educadores recae parte de la responsabilidad. Si bien no puede restarse importancia a los grupos que se dedican a canalizar problemáticas de aprendizaje de los estudiantes como pueden ser los tutores y el Centro de Estudiantes, el planteo estudiado responde al vínculo primario del acto educativo que se da en el aula entre docentes y estudiantes. Previo a la pandemia, ya se consideraba que la familiarización de ambos con la metacognición es un medio para desarrollar mayor capacidad de cambio y aprendizaje (Gil, 2001).

En este punto, es menester rescatar el aporte que realizó Anijovich (2020) respecto al acompañamiento de docentes en el contexto de pandemia. La autora manifiesta que hay que focalizar en los vínculos que se deben construir con los estudiantes en este contexto que no son los mismos que se generan en la educación presencial. En particular, aquel que nos permite orientar a los estu-

diantes a diseñar, fortalecer y reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje, considerando que “el docente empodera al alumno en este proceso”.

Por otra parte, Casanova (2016) acentúa que el docente cumple el rol de mediador entre los contenidos y la actividad constructivista del estudiante. Este, por su parte, debe asumir de forma autónoma y estratégica funciones específicas que le lleven a un aprendizaje significativo, entre las cuales cabe citar la autoevaluación, mediante la cual se pueden reconocer las capacidades propias para diagnosticar las posibilidades respecto a la consecución de determinados objetivos y la participación libre en los procesos correspondientes de aprendizaje, adoptando una actitud de crítica persona.

El profesor socializa los contenidos de la asignatura, sus objetivos, las competencias asociadas, técnicas de estudio y guías para el alumnado. Esto permite reflexionar sobre los programas de cada asignatura y el rol de la cátedra en su asimilación. Es necesario tener en cuenta que para que se produzca una toma de conciencia del estudiante de cómo debe aprender, primero debe conocer qué se espera de él, qué competencias debe desarrollar y cómo tendrá que trasladar eso que aprendió a su profesión.

Otro enfoque sobre la educación universitaria en pandemia, enuncia un doble rol que añade al docente, el de tutoría, entendida como la función de implementar distintas estrategias de acompañamiento para contener y orientar al estudiante, con el fin de facilitar su inclusión en la universidad, mejorando sus trayectorias académicas, profundizando el conocimiento y la comprensión de la vida estudiantil, favoreciendo su permanencia y egreso de la carrera elegida mediante sólidas competencias (Caram et al., 2020).

A modo de resumen, la tarea docente se divide en las actividades estrictamente de enseñanza y otras vinculadas al acompañamiento del alumno. Esta última, reviste distintas figuras según la forma en la cual la misma es ejercida: mediador, orientador o tutor. Lo que es seguro es que en un contexto de pandemia estas estrategias de guía deben modificarse, ampliarse y ponerse en el centro de la escena educativa.

3. METODOLOGÍA

El trabajo es empírico con metodología cuantitativa y enfoque descriptivo en el que se busca presentar un escenario atravesado por la información brindada por

distintos sujetos sobre el mismo fenómeno, a partir de la triangulación de datos. A continuación, se describe la metodología en detalle indicando los criterios de selección de la muestra, los instrumentos de recolección de datos y su análisis.

3.1. Muestra e instrumentos

- Encuesta: se diseñó con el fin de recabar las experiencias de los estudiantes que atravesaron la modalidad presencial y también el cursado en modo virtual. Esta contaba con 4 secciones de preguntas redirigiendo al participante a la siguiente sección según sus respuestas. El soporte utilizado fue un formulario de Google, suministrado por diversos medios de comunicación en los cuáles los estudiantes de contador tienen una participación activa (redes sociales personales, grupos de estudiantes de Facebook y a través de docentes de cátedras). Por otro lado, la encuesta no fue enviada a ingresantes, ya que, no habían atravesado la modalidad presencial de cursado. La encuesta estuvo abierta durante un período mensual que fue desde mediados de mayo a mediados de junio del año 2020, obteniendo 274 respuestas. Esa cifra se conformó por alumnos con distinta situación académica. Dicha distribución puede verse en la Tabla I.

Tabla I. Distribución de respuestas según situación académica.

Situación académica	Cantidad
Cursando en modo virtual	154
Graduados recientes (entre 2018-2020)	56
Cursado finalizado, adeudando finales	41
Solo restan cursadas del segundo cuatrimestre	17
Abandonaron la carrera	6
Total de respuestas	274

Fuente: elaboración propia.

De las situaciones planteadas, solo se tuvieron en cuenta para los resultados de aquellos que se encontraban cursando en modo virtual, debido a que, eran los únicos que habían participado de las dos modalidades. El presente trabajo no pretende generalizar los resultados arribados, por lo cual, las reflexiones com-

partidas se basan en el análisis de los casos enunciados en la tabla y no a todos los estudiantes de Contador Público de la Universidad Nacional del Sur.

- Entrevistas: Para obtener la visión docente, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a auxiliares del Departamento de Ciencias de la Administración (en adelante, DCA) cuyo cargo es el de ayudantes alumnos. La elección de los mismos se debe principalmente a que son quienes se encuentran viviendo la experiencia virtual como docentes y alumnos, sumado a que se desempeñan en materias de primer año, entendidas como las que requieren mayor acompañamiento por parte de los cursantes. Las entrevistas fueron realizadas y registradas por medio de una grabación a través de la plataforma Zoom y, posteriormente, desgrabadas y puestas en comparación para detectar puntos de acuerdo y de contraste entre ambos docentes y también con las respuestas de los estudiantes.
- Datos secundarios: se utilizaron fuentes secundarias para el marco teórico a partir del aporte de diversos autores que escribieron sobre la metacognición tanto antes de la pandemia como durante la misma. Para ello, se buscó material presentado en soporte audiovisual bajo la modalidad de conferencias, charlas y webinar, y también textos y artículos referidos a la temática tanto en la educación en general, y en contexto de pandemia en particular. Se recurrió a motores de búsqueda, fundamentalmente, Google Académico y Scielo y, adicionalmente, se emplearon estrategias de búsqueda basadas en la utilización de palabras clave como: aprendizaje significativo, aprender a aprender, metacognición en el nivel superior, como aprenden los estudiantes, educación en pandemia, entre otras. La actualidad de las fuentes seleccionadas también se consideró relevante, por lo que, se procuró que la mayoría de los artículos fueran tuvieran una antigüedad no superior a los 5 años (entre 2015-2020).

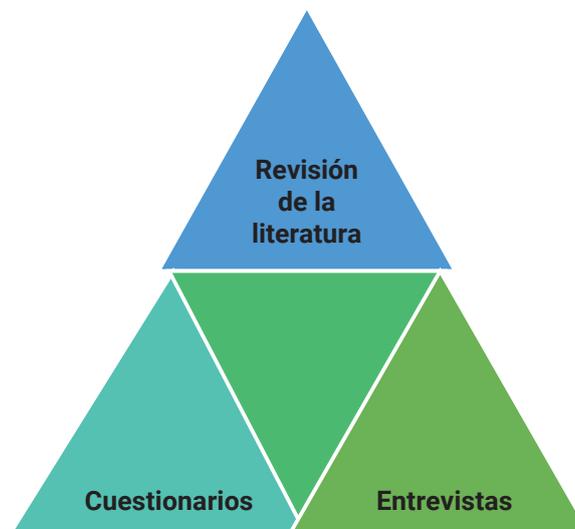
3.2. Análisis de datos

Las encuestas fueron descargadas en una planilla de cálculo de Microsoft Excel. A partir de allí, se filtraron las respuestas que formaron parte de la muestra final y se analizaron los datos resultantes a partir de cálculos de promedios y proporciones que son compartidos en la sección de resultados.

El fin de utilizar tres medios de recolección de datos sobre el mismo fenómeno es triangular datos que permitan una descripción más acabada de las estrategias

metacognitivas para el caso estudiado. Aguilar & Barroso (2015) definen a la triangulación de datos como la utilización de distintas estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite efectuar un contraste. Específicamente, se propone una triangulación personal, puesto que, la diferencia radica en los sujetos que participan de cada instrumento. En la Figura I se ve en forma esquemática como se pretende realizar este proceso.

Figura I. Triangulación de datos.



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para presentar los resultados, se los dividió en la perspectiva de los alumnos bajo los siguientes títulos: estrategias de estudio aplicadas, de acompañamiento que perciben que aplican los docentes y cambios en sus técnicas de aprendizaje con el acaecimiento del Covid-19. Luego, los resultados desde la visión del educador, se presentan a continuación como la voz del docente.

4.1. Estrategias de estudio de los alumnos de Contador Público

Las estrategias sugeridas para los encuestados se dividieron en aquellas empleadas para estudiar teoría y otras para práctica, ya que, con la forma de dictado que tienen la mayoría de las asignaturas, esa separación se encuentra presente

e implica tomar diferentes formas de estudio. Por ejemplo, el uso de filminas en la práctica es escaso y el del pizarrón lo es para la teoría.

Para el estudio de conceptos teóricos, que incluyen bibliografía de las materias, leyes y otras regulaciones, fueron sugeridas:

- Resumen de material: en dos opciones alternativas. Una refería a resumir las fotocopias sin realizar comentarios o ampliaciones de contenido y otra a resumir en hojas aparte permitiendo reformular ideas y agregar aclaraciones.
- Utilización de recursos gráficos que sintetizen la información: Aquí se incluyó el diseño de redes conceptuales, los cuadros resumen y de comparación de temas.
- Repasos orales: considerando las alternativas de hacerlos individualmente o en grupos de compañeros. También se incluyó la grabación de clases para luego reproducirlas.
- Estrategias relacionadas con el entorno: organizar el ambiente de estudio. Por otro lado, se incluyó la asistencia a salas de estudio y bibliotecas.
- Tomar como base materiales de la cátedra y de terceros: aquí se incluyeron las filminas, bibliografía y/o material de grupos o redes de compañeros, por ejemplo, grupos en redes sociales donde comparten resúmenes.

En total, fueron doce opciones las señaladas como marco inicial para que los estudiantes puedan agregar con libertad aquellas que creen que no figuraban en el listado descripto.

Como primera reflexión, se puede decir que existe consenso general en utilizar con mayor frecuencia los resúmenes, tanto de fotocopias como en hoja aparte. En tercer lugar, tomar como base las filminas. Los repasos orales individuales le siguen en orden de importancia. Por otro lado, las estrategias menos utilizadas son la grabación de clases, el uso de cuadros resumen y los mapas y redes conceptuales. El uso de herramientas gráficas para representar contenidos puede no resultar útil a los estudiantes, pero, por otro lado, también es posible que no hayan reconocido aun su importancia o que, desde la perspectiva docente, no se los han hecho saber. Sin embargo, que la lectura de bibliografía sea uno de los menos utilizados por los estudiantes constituye una señal de alarma que se preocupe por indagar sobre sus causas.

Con estos resultados preliminares, las reflexiones arribadas son:

- Los estudiantes tienen plena conciencia de cuáles son las estrategias que les sirven para estudiar y utilizan varias estrategias de estudio, lo que resulta interesante para enriquecer el análisis de contenidos.
- Es importante fortalecer la importancia de la lectura de bibliografía para evitar que se queden con el recorte del docente únicamente, que siempre es subjetivo, y puedan ampliar su campo de pensamiento.

4.2. Acompañamiento en estrategias de metacognición

Como ya se dijo, el proceso metacognitivo está basado en la autonomía del estudiante, sin embargo, esto no significa que los docentes se encuentren fuera del mismo, por el contrario, su rol es fundamental para acompañar y guiar las estrategias utilizadas y la evaluación de efectividad.

Se preguntó entonces a los encuestados la frecuencia con la que se mencionaban estrategias de aprendizaje en las materias y, en segundo lugar, la habitualidad con la que dichas técnicas eran trabajadas en el aula. Con respecto a la primera pregunta, el grupo más cuantioso de estudiantes marcó la opción pocas veces y una cantidad reducida la opción muy frecuentemente. Esta tendencia se sostiene a lo largo de la carrera, agudizándose a medida que se avanza en los diferentes años de duración del plan de estudios. Al respecto, es importante recalcar que el proceso de aprender a aprender se sostiene y analiza en todos los niveles educativos, por lo cual, nada indica que, en un determinado año o grado de avance de la carrera, deje de ser necesario reforzar las recomendaciones al respecto o se crea que dicho procedimiento ya está superado por los cursantes.

Con respecto a la pregunta sobre la frecuencia con la que se trabajan en el aula estas estrategias, la tendencia reafirma la ausencia de este proceso en el trabajo entre docentes y alumnos. Tal es así que la mayoría de los encuestados marcó la opción que indicaba que pocas veces se habían abordado dichas técnicas en clases y una cantidad menor manifestó que nunca se hace. Nuevamente, la tendencia se sostiene en que se recurre a estas estrategias en menor medida conforme se avanza en la carrera. Finalmente, se pidió que calificaran el acompañamiento recibido en el proceso metacognitivo con una escala de poco, mediano o muy acompañado y la mayoría seleccionó la opción medianamente.

Con lo dicho, se puede añadir a las reflexiones anteriores:

- Los docentes, como cara visible del contenido que enseñan, deben proponer materiales en pluralidad de soportes.
- Se sugiere la coordinación con grupos de apoyo como pueden ser los tutores o departamentos pedagógicos para fortalecer estas herramientas.
- Para que los estudiantes se sientan más apoyados, ampliar los espacios de diálogo, de respuestas a consultas y ambientes donde puedan canalizar sus inquietudes respecto a contenidos que revisten mayor complejidad.

4.3. Metacognición y Covid-19

Si bien hubo muchos que consideraron que sus estrategias no variaron con la pandemia, muchos otros sí lo hicieron. Según la división de estrategias comentadas en el marco teórico, las variaciones de lectura planteadas tienen que ver con la utilización de tecnologías que les permitieran continuar realizando resúmenes, síntesis de contenidos y también organizadores gráficos. Específicamente, manifestaron el uso de procesadores de texto para leer, escribir y destacar frases, conceptos o ideas que les parecieran prioritarias del material compartido. Por otra parte, sostuvieron que el material compartido en algunas asignaturas no les resultaba suficiente para una correcta comprensión de los contenidos, por lo que, acudieron a búsquedas on-line.

Con respecto a las comunidades de aprendizaje, las respuestas fueron disímiles. Algunos, por ejemplo, expusieron las dificultades para poder juntarse con su grupo de estudio y otros lo señalaron como un aspecto a favor, ya que, acostumbraban a estudiar solos. Avanzando en la adaptación al contexto, hubo quienes se reunían con su grupo de estudio pactando videollamadas incluso estableciendo este mecanismo como un hábito diario, en el que mantenían los integrantes, el horario y se organizaban los temas y las metodologías de estudio.

Seguidamente, dentro de las condiciones del ambiente de estudio, marcaron aspectos a favor y en contra de la nueva modalidad. En el primer grupo, asumieron la ventaja de no tener que acudir en forma presencial a las aulas, tanto desde el tiempo utilizado para el transporte como en el costo en el que incurren para asistir a cursar diariamente. También, la flexibilidad horaria fue marcado como potencialidad de la modalidad virtual, puesto que, la mayoría de las cátedras proponían un dictado asincrónico, lo cual hacía que cada estudiante decida cuando acceder al material. En consecuencia, el uso casi permanente de pantallas para cursar, estudiar y vincularse con sus compañeros, fue canalizado como desven-

taja por algunos y como posibilidad de adaptación para otros que incluso aceptaban haber recurrido a software y otras herramientas digitales para disminuir el brillo de la pantalla y así evitar consecuencias oculares.

En cuanto a las dificultades que señalaron sobre la virtualidad, la más notable fue la imposibilidad de dirigirse a la sala de estudio, lo que produjo que tuvieran que acondicionar espacios de la casa para estudiar, replantearse horarios y turnarse con familiares que debían utilizar los mismos dispositivos para sus clases.

Finalmente, y referido al acompañamiento docente, resaltaron como aspecto que ayudó a sus estrategias de estudio, la propuesta de controles de lectura no evaluativos que permitían a cada uno analizar en qué situación estaban frente a cada asignatura. Las propuestas de mejora para el acompañamiento docente que plantearon fueron: mayor claridad en los objetivos y tareas que deben realizar y priorizar, evitar cambios significativos en el dictado para los que consideran que no están preparados, citando por caso la frecuencia semanal de evaluación y, en muchas oportunidades, exhibieron dificultades en resolver inconvenientes de práctica a través de herramientas escritas como foros o correos. Estas inquietudes han producido cambios en las asignaturas y la organización de contenidos y materiales se formaliza a través de las guías de clases o semanales. Por otra parte, las consultas y las clases se realizan de modo sincrónico lo que permite volver a la organización horaria que tenían en la presencialidad.

Las reflexiones que surgen de esta información, son:

- Recalcar la importancia de las herramientas informáticas como aliadas para el estudio y también como medios de trabajo para su empleo futuro.
- Fomentar la realización de trabajo en equipo tanto en contextos virtuales como presenciales, ya que cuando trabajen lo harán en grupo y es importante entrenar habilidades comunicativas y corporativas.
- Se pueden compartir herramientas que permiten organizar tiempos de estudio y ocio, realizar algún taller sobre estas iniciativas o propiciar un espacio para que se comuniquen ideas entre los propios estudiantes.

4.4. La voz del profesor: perspectiva de dos auxiliares de docencia

El auxiliar de docencia tiene una serie de roles en el desarrollo de su puesto entre los que se encuentran: asesorar a los estudiantes y evaluar su proceso

en la cursada, apoyar el proyecto de la cátedra, ser mediador entre profesores y alumnos y comunicarse con ellos para consultar sobre aspectos académicos y emocionales en el proceso de aprendizaje (Calciati, 2017).

En esta ocasión, se realizó una entrevista a dos auxiliares de distintos equipos de trabajo que comparten dos características: ambos son ayudantes categoría alumno, por lo cual, vivenciaron la experiencia de cursado virtual en los dos roles y, por otro lado, los dos trabajaron bajo modalidad virtual en materias de primer año de la carrera. Por otro lado, la carrera de Contador Público cuenta con un caudal elevado de estudiantes, lo que dificulta más la interacción desde la virtualidad.

En este título, se comentarán cuáles son las estrategias de acompañamiento empleadas por los docentes entrevistados en sus cátedras. Uno de ellos, comentó que la iniciativa fue dividir al grupo en cinco comisiones de modo de poder recibir y contestar con mayor fluidez a las consultas. Cada uno de los grupos era dirigido u orientado por un docente de la asignatura, por lo que, además de orden generaba que los alumnos se identifiquen con un docente y puedan sentir la presencia de un referente. El último día de la semana, cada auxiliar daba una consulta sincrónica para su grupo. En la cátedra del otro entrevistado, no propusieron esta mecánica, pero si los dividieron en parejas para la realización de trabajos evaluativos. De este modo, no se separaban en grupos fijos por docente, pero si lo hacían distribuyéndose las parejas que cada uno acompañaría y evaluaría. Esta idea surgió para fomentar el aprendizaje colaborativo en contexto virtual y que no sientan tanto el estudio en soledad que planteaban en las encuestas. Al realizar una comparación con los escritos corregidos en años anteriores, advierte mayor riqueza conceptual en las respuestas y lo fundamenta con el resultado de la discusión entre pares.

Con respecto a limitaciones de la virtualidad, reconocen en primera instancia, las complicaciones del grupo para utilizar la herramienta tecnológica para videollamadas y, por supuesto, la disponibilidad de recursos y de conectividad. Por otro lado, comentan que hay actividades prácticas que no pueden realizar en forma virtual porque se basaban en la exposición del propio alumno hacia sus compañeros de un tema determinado o de un libro del cual se tomaba control de lectura.

Las estrategias metacognitivas que fomentaron tenían que ver fundamentalmente con la orientación para la autonomía, por ejemplo, recomendando herramientas de búsqueda cuando no entendían un término, compartiendo bibliografía ampliatoria de aspectos conceptuales que pudieran resultarles complejos y tam-

bién aportando ideas sobre cómo generarse espacios de estudio y concentración dentro de la casa.

En las clases sincrónicas, buscan que se sientan cómodos, que no tengan vergüenza a la exposición y asumen la “mezcla” entre la vida personal y laboral/estudiantil, al punto que uno de los entrevistados confiesa “un día vino mi hija porque no tenía con quien dejarla y la tuve arriba mío hasta que terminó la clase” o “les pido que prendan la cama y me dicen que están acostados siguiendo la clase o en pijama”.

Finalmente, ambos reflexionan que este contexto es sostenible hasta que se pueda volver a la presencialidad pero que de ningún modo la sustituye. No consideran que la educación virtual no sea adecuada pero sí que esta se realiza en un contexto de crisis, de encierro que no permite salir a despejarse, ver a sus amigos o socializar. Manifiestan que muchos han desertado y, aunque no tienen la certeza de que el motivo fue el entorno en el que comenzaron a estudiar, creen que es posible y, en algunos casos, se enteran los motivos por otro estudiante.

4.5. Discusión de resultados

En el presente trabajo, no se buscó dar respuesta a la problemática de cómo los estudiantes aprenden sino, por el contrario, comprender mejor el fenómeno y las vivencias, tomando por caso los testimonios de algunos docentes y alumnos.

En los resultados, pudo verse cómo los estudiantes encuestados preferían tomar como base el material de apoyo (filminas) elaborado por los docentes ante que la bibliografía propuesta por la cátedra y la disponible en la biblioteca. Esto lleva a plantear como preguntas: ¿Les resultará muy densa la cantidad de material por cada cuatrimestre? ¿Les resultará difícil de entender y eso hará que busquen otras alternativas de estudio? ¿El material presentado no llega a cautivar su interés? En este punto, vale recurrir a dos aportes pedagógicos:

- Densidad bibliográfica: esta categoría teórica fue acuñada para referir a la cantidad de información que se espera que los estudiantes asimilen y aprendan según el nivel educativo al que pertenecen. Tal es así que se considera al nivel superior como al que mayor densidad de información contempla, dando por sobreentendido que los cursantes pueden producir e interpretar un elevado volumen de lenguaje escrito (Camilloni, 1995).

- Transposición didáctica: refiere a la transformación de un objeto de saber a enseñar a un objeto de enseñanza, esto es, el conjunto de interpretaciones y adaptaciones que se realizan en un contenido para que cumpla las necesidades de aprendizaje del grupo. Este trabajo es realizado, en general, por los docentes (Chevallard & Gilman, 1997).

Por otro lado, los organizadores gráficos no han tenido la aceptación que sí tuvieron otras estrategias, tales como, las clases grabadas. Esto permite reflexionar sobre los siguientes aspectos: ¿Creen que les insume más tiempo de lo que luego les reporta para su aprendizaje? ¿Conocen las ventajas que tiene el diseño de estas herramientas? ¿En qué medida los docentes contribuyen a enseñar, motivar u orientar a su utilización? Cabe aclarar que, como mencionaron Andrade & Zambrano (2017) no es solo facultad del alumno la realización de organizadores gráficos, sino que también el docente puede recurrir a ellos para apoyar el contenido con guías, resúmenes esquemáticos y también para enseñar al estudiante a emplear estas técnicas en sus espacios de estudio. Además, estos autores presentan las ventajas del uso de organizadores gráficos, como sigue: es una forma práctica de desarrollar conocimientos y representaciones visuales, permite alfabetización visual entendida como la comprensión del sentido de las imágenes a las que estamos expuestos, sintetiza información y focaliza la atención en determinados puntos prioritarios que contribuyen a la retención de ideas y finalmente exigen al estudiante un comportamiento activo y atención a la información que estudia y categoriza.

Finalmente, con respecto al aprendizaje significativo enunciado al comienzo, no se visualiza que los estudiantes respondan a los significantes mencionados por Ferreyra & Pedrazzi (2007), fundamentalmente, el significativo psicológico, ya que, muchos mencionan que los contenidos no tienen una debida articulación con asignaturas anteriores o que no hay una clara coordinación entre la teoría y la práctica. Desde lo motivacional, las sugerencias realizadas por el acompañamiento docente, responden también a un requerimiento del aprendizaje significativo en el que se busca que el estudiante aprecie la importancia del contenido a aprender (Osses & Jaramillo, 2008). Quizás aquí sea relevante replantear los programas de estudio, los objetivos manifestados en los mismos y probar nuevas herramientas didácticas que tengan como fin acercar al campo laboral del estudiante los contenidos.

5. REFLEXIONES FINALES

Este trabajo buscó ser un aporte que deje más interrogantes que respuestas. Los estudiantes, los docentes y demás miembros de la comunidad educativa nos encontramos en una etapa de crisis que requiere mayor seguimiento de los estudiantes y sus trayectorias. La metacognición ofrece una manera de ejercer ese rol docente y, al mismo tiempo, poner al sujeto que aprende en el centro del proceso. Conocer las estrategias que utilizan, cómo estas han cambiado en el contexto de pandemia y cuáles son las demandas de acompañamiento que tienen para con los docentes es un punto de partida para contribuir a un dictado de clases que no sea solo compartir contenido, sino que el mismo llegue al destinatario y que este pueda asimilarlo considerando su estructura cognitiva. Para ello, se requiere que aprendan formas de estudio que excedan lo netamente conceptual y, entre ellas, puedan elegir cuáles son las que más se adaptan en función del contenido a aprender.

El testimonio de los auxiliares permitió caracterizar las formas de vinculación que proponen en sus cátedras y como “personalizan la virtualidad”. También entran en juego en estas relaciones los aspectos emocionales, la incertidumbre, las desigualdades en recursos y habilidades tecnológicas entre otras variables. En un futuro estudio, se sugiere analizar la función de las autoridades universitarias en lo que respecta a políticas educativas y emisión de normas que fortalezcan la inclusión.

A modo de reflexión final, se sugiere tener en cuenta que el apoyo en la metacognición no implica estar encima del estudiante o facilitarle la aprobación, sino hacerlo tomar conciencia de su propio aprendizaje y de sus responsabilidades, pero abriendo un campo de análisis de los contenidos que los docentes cultivamos en nuestra experiencia. Como dice Rebeca Anijovich, se trata de “empoderar a los estudiantes”, es decir, dotarlo de “armas” para que las tenga consigo, las evalúe y vea cual le sirve más para cada “batalla” que se le presenta en su carrera. También es conclusivo el aporte de Pozo et al (1999) que invita a una apertura a la metacognición por parte del educador. Muchas veces los profesores focalizamos mucho en la función cognitiva y los autores nos amplían el trabajo diciendo que esa es solo una de las tres patas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo invita a abrirnos a las otras dos: cómo se aprende y condiciones prácticas en que ocurre el acto educativo, ambas incluidas en el concepto de metacognición.

En futuras investigaciones, se podría plantear un trabajo cuantitativo que busque generalizar los resultados y así obtener reflexiones con mayor representatividad,

ampliar la metodología a mayor cantidad de fuentes de información y también involucrar a otros actores vinculados al aprendizaje de los estudiantes como tutores, asesorías pedagógicas, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88. DOI: <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Andrade Zambrano, C. D., & Zambrano, F. C. (2017). Organizadores gráficos como condensadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación general básica. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 2(3), 75-82.
- Anijovich, R. (2020). ¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? Evaluar procesos y retroalimentar sin presencialidad [videoconferencia]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UAqQbeus2dc>
- Aramayo, V. A., López, A. N., & Díaz, R. F. (2020). *Acompañar las prácticas educativas virtuales en tiempos de pandemia: Una bitácora del trabajo de UNJu Virtual*. En L. C. Bergesio, Liliana del Carmen, L. A. Perassi (Eds.). *Pensando la pandemia en/desde Jujuy: reflexiones situadas*. Editorial Tiraxi.
- Calciati, C. (2017). El rol del ayudante de cátedra: de ayudante a docente. *Escritos en la Facultad*, 79. *Universidad de Palermo*.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. En *Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación "didáctica de nivel superior universitaria"*. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Caram, G., Naigeboren, M., Gil De Asar, M., & Bordier M. S. (2020). Enseñanza y tutoría en el contexto de la virtualidad. En *XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Casanova Pastor, G., Parra Santos, M. T., & Molina Jordá, J. M. (2016). Metacognición y adaptación evaluativa. *Universidad de Alicante*.
- Chevallard, Y., & Gilman, C. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreira, H. A., & Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Noveduc Libros.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- García, L., Livia, B. & González, D. (2020). Experiencias de andamiaje y acompañamiento docente en tiempos de pandemia. *En XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Gil, R. L. (2001). *La actividad cognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza en los profesores de ciencias experimentales* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*, 18(72), 9-32.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Morchio, I. L., Del Río Bayarri, A., Garzuzi, V., González, G. I., Diblasi, L., González, M. L., & Difabio de Anglat, H. (2018). *Aprender a aprender como meta de la educación superior: desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*. Teseo.
- Muñoz-Muñoz, Á. E., & Ocaña De Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, E. M. (2007). Aprender a aprender: una competencia básica entre las básicas. *Universidad Autónoma de Madrid*.
- Osses Bustingorry, S., y Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- Decreto de necesidad y urgencia 297/2020 [con fuerza de ley]. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. Fecha de promulgación 19/03/2020. Boletín oficial N°34334.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. D. P., y Mateos, M. (1999). El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. *Educación científica*, 29-53.
- Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P. Á., Alonso García, S., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302.
- Solanilla, J. A. (2019). *Estudio correlacional entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas con el rendimiento académico* [Tesis doctoral, Universidad de Panamá].