

La emergencia del desempeño autodidacta como aspiración en educación superior

The emergence of self-taught performance as an aspiration in higher education<sup>1</sup>

Germán Morales Chávez<sup>1</sup>, Fernanda Tapia Arteaga<sup>2</sup> y Andrea Escobedo Martínez<sup>3</sup>

UNAM FES Iztacala

<sup>1</sup> Profesor de Carrera Titular B de la UNAM FES Iztacala. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7336-574>

<sup>3</sup> Pasante de la carrera de psicología. UNAM FES Iztacala. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7178-7531>

<sup>3</sup> Pasante de la carrera de psicología UNAM FES Iztacala. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9746-4554>

DOI: <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.418>

**Recibido** 8 de julio 2021.

**Aceptado** 29 de octubre 2021

**Publicado** 031 de octubre 2021

## Resumen

El confinamiento obligó a cerrar los espacios escolares y acentuó la necesidad de perfiles estudiantiles con habilidades autodidactas, como base para la resolución de problemáticas actuales. No obstante, en el nivel superior de México prevalecen prácticas que poco o nula contribución tienen en la promoción del desempeño autodidacta. En el presente trabajo se enlistan el tipo de prácticas, como contexto para proponer una forma de organizar el trabajo docente, para lo cual se recupera la noción de interacción didáctica. Con base en dicha noción se plantea la relación entre el desempeño didáctico y el autodidacta, así como la secuencia con la que se puede propiciar que el estudiante de manera paulatina tome un papel activo que favorezca la autonomía intelectual. Se hace una descripción general de las funciones autodidactas, se postula una posible ruta hipotética entre los dominios ordinario, disciplinario y didáctico tanto del docente como del estudiante, se caracteriza el tipo de dependencia del desempeño estudiantil

---

<sup>1</sup> Este trabajo fue posible gracias al apoyo de la DGAPA al proyecto PAPIIT IN306920 otorgado al primer autor. Los autores agradecen a Karla Acuña y Benjamín Peña por sus observaciones al presente manuscrito.

respecto de la situación en la que tiene lugar la clase y se discute si todo esto constituye un nuevo papel docente o se fortalecen funciones no potencializadas hasta ahora. Finalmente, se reflexiona sobre la participación de las tecnologías en un planteamiento de este tipo y se resalta el papel de la variabilidad de la complejidad y la dificultad de las demandas académicas para configurar comportamiento autónomo.

**Palabras clave:** Habilidades autodidactas, desempeño didáctico, autonomía intelectual, aprendizaje autorregulado, educación superior

### *Abstarct*

The confinement forced the closure of school spaces, accentuating the need to foster student profiles with self-taught skills, as a basis for solving current problems. Nevertheless, in Mexican universities there are practices that don't contribute much to the promotion of self-taught performance. This paper lists this type of practices, as a context to propose a way of organizing the teacher's work, for which the notion of didactic interaction is recovered. Based on this notion, the relationship between didactic and self-taught performance is raised, as well as the sequence with which the student can gradually take on a role that favors intellectual autonomy. A general description of the self-taught functions is made, a possible hypothetical route between the ordinary, disciplinary and didactic domains of both teacher and student is postulated, the type of dependence of student performance on the situation in which the class takes place is characterized, and it is discussed whether all this constitutes a new teaching role or strengthens functions that have not been potentiated so far. Finally, the participation of technologies in such an approach is discussed and the role of the variability of complexity and difficulty of academic demands in the deployment of self-taught behavior are emphasized.

**Key words:** self-learning skills, didactic performance, intellectual autonomy, self-regulated learning, higher education.

### **Introducción**

En un período caracterizado por una pandemia, el confinamiento de las personas, la restricción de la movilidad y el cierre de espacios públicos como las escuelas, muchas prácticas cotidianas sufrieron cambios. En el caso de las instituciones educativas, transferir las labores escolares a la casa, prescindir de la presencia de los docentes y conseguir que los estudiantes, siguieran un progreso académico, se constituyeron en retos de gran envergadura en prácticamente todos los niveles educativos (Zolano y León, 2020). Sin embargo, un caso especial fue el nivel educativo

superior por varias razones, entre las que destacan su cercanía con la inserción laboral, la formación de individuos como agentes de cambio que sean capaces de conducirse de manera independiente para solucionar problemas sociales, y el grado de desempeño estudiantil que se espera también sea más complejo, efectivo y capaz de transferirse a otras situaciones problemáticas. El implementar las clases a distancia supuso una prueba de fuego para los sistemas educativos mundiales, porque implicó responder frontalmente la cuestión de si había proporcionado a sus estudiantes autonomía intelectual y capacidad para gestionar sus propios aprendizajes (Quevedo, et al., 2020). En muchos casos, como el Latinoamericano, la respuesta fue negativa. Algunas de las razones por las cuales este fue el resultado, tiene que ver con la dinámica llevada por años en las instituciones educativas, a continuación algunas de sus características.

### **Prácticas de enseñanza que limitan la autonomía intelectual.**

En los sistemas educativos Latinoamericanos de nivel superior prevalecen una serie de condiciones y prácticas que no favorecen la autonomía intelectual de los estudiantes y que incluso van en la dirección opuesta, entre las que destacan:

- Prácticas semejantes a las que dominan en otros niveles educativos, como lo es la promoción de ejercicios enciclopedistas (Torrano, et al., 2017) y de contenidos para su eventual repetición en una situación de examen.
- La entrega y seguimiento de temarios en lugar de programas, que ha conducido a que los contenidos sean valorados como fundamentales y clasificados como ejes fundamentales de los cursos y que mantienen el desempeño estudiantil atado a lo que otros han dicho o hecho.
- El docente sigue tomando el control total de la clase, dominio y monopolio de las intervenciones, en suma, es la vigencia de un modelo magiocentrista al que sólo se le cambian los nombres para sostener que se han adoptado misiones, visiones y políticas educativas que colocan al estudiante con un papel activo, pero que lamentablemente se queda a nivel de discurso.
- La reducción de la evaluación educativa a una calificación y la obtención de puntajes por medio de exámenes, las más de las veces escritos, que han traído consecuencias negativas, como lo es que aprobar materias, cursos o años escolares, sea el fin último del desempeño estudiantil (Arribas, 2017).
- La falta de promoción de situaciones didácticas que favorezcan que el estudiantado ofrezca posibilidades de acción por iniciativa e inventiva propia, con menor apoyo del docente y de los textos especializados.

- Docentes con pocas o nulas habilidades pedagógicas y limitados en el uso de herramientas de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para conseguir aprendizajes profundos susceptibles de transferirse a otros espacios fuera del aula.

Estas observaciones subrayan aspectos que debieran transformarse para favorecer que ocurra la autonomía intelectual y el comportamiento autodidacta, no solo en condiciones de emergencia, sino como característica distintiva y permanente del desempeño de los estudiantes de educación superior. Pero ello exige una genuina transición funcional de la enseñanza al aprendizaje y dejar de considerarlas como actividades, muchas veces contrapuestas, es decir, trascender su concepción como algo que hacen por aislado el docente o el estudiante.

### **Enseñanza, interacción didáctica y desempeño didáctico**

En este trabajo se asume que enseñanza es un término que describe las relaciones que se establecen entre el desempeño del docente con un objeto disciplinario y con el desempeño de un estudiante, organizados por criterios didácticos, disciplinarios e institucionales. Esto significa que enseñar no es una acción particular desplegada por el docente, sino una relación que sólo tiene sentido respecto del desempeño del estudiante y de un referente disciplinario, en una interacción de afectación mutua (Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño & Carpio, 2014). Dicha interacción se denomina didáctica y tiene como finalidad, que el estudiante aprenda las formas disciplinariamente esperadas. Pero para que ello tenga lugar, el docente tiene que movilizar recursos comportamentales que lo identifican como miembro de una comunidad disciplinaria (sabe de psicología, medicina, química, derecho, etc.) y recursos comportamentales que lo identifican como un actor didácticamente competente (sabe enseñar psicología, medicina, química, derecho, etc.). No obstante, no basta con que el docente despliegue relaciones de enseñanza para que tenga lugar el aprendizaje, es necesario se establezcan las relaciones correspondientes en el estudiante, las cuales se denominan relaciones de estudio o estudiar, y que describen la relación del desempeño estudiantil con un objeto disciplinario mediado por el desempeño docente en correspondencia con criterios de logro por cumplir y que concretan los criterios didácticos y disciplinarios, además de los institucionales. Por lo tanto, este modelo más que un modelo lineal de enseñanza-aprendizaje, se trata de un modelo interactivo de enseñanza-estudio-aprendizaje.

La relación entre la enseñanza y el estudio que idealmente tiene como resultado el aprendizaje, es englobada en la noción de interacción didáctica, misma que alude a las relaciones funcionales entre un docente y un estudiante estructuradas por un criterio de logro. Es decir, la interacción didáctica tiene como epicentro el criterio que define qué se va a aprender, cómo se aprenderá y para qué se aprenderá, en correspondencia con un programa de la materia, un plan de

estudios, una política institucional y un programa educativo del nivel educativo (León, et al., 2011; Morales, et al., 2013). Además de los criterios y desempeños, en la interacción didáctica se encuentran otros elementos tales como las habilidades, competencias, motivaciones e intereses, tanto de los estudiantes como del docente, así como los factores que facilitan o impiden la estructuración de las interacciones didácticas tales como el estado de salud, temperatura, luz y ruidos ambientales, disposición física del aula, entre otros. Los diversos factores y niveles inclusivos de la interacción didáctica se ilustran en la Figura 1.



Figura 1. La interacción didáctica como núcleo de la vida educativa en el nivel superior, se representan los diferentes niveles de los que forma parte (Tomada de León, et al., 2011).

A partir de la noción de interacción didáctica se han definido las funciones didácticas del docente: a) Mediar, que consiste en fungir como intermediario entre un dominio disciplinario del docente y el dominio ordinario del estudiante, para que el segundo gradualmente logre incorporarse a dicho dominio disciplinario; b) Facilitar, consistente en proporcionar condiciones dispocionales que favorecen que las interacciones didácticas cumplan su finalidad de conseguir un aprendizaje disciplinario, y c) Auspiciar, es decir, propiciar indirectamente que el estudiante haga contacto con los criterios, objetos y desempeños disciplinarios. Con base en estas tres funciones se van a derivar los diferentes desempeños de un docente que han sido organizados en ámbitos que describen lo que un docente lleva a cabo didácticamente para lograr el aprendizaje estudiantil (León, et al., 2011).

- a) Planeación didáctica que comprende desempeños orientados al diseño de actividades, tareas y situaciones que van a probabilizar el desarrollo de las habilidades disciplinariamente esperadas. Es decir, contempla las habilidades requeridas para definir qué se va a aprender, para qué, en qué circunstancias, cuándo y cómo se determinará que se ha aprendido. Estos desempeños van a generar como resultados los objetivos generales y específicos de aprendizaje de la clase, curso o plan de estudios.
- b) Exploración competencial que incluye desempeños docentes orientados a identificar los comportamientos, aprendizajes conseguidos por el estudiante en las clases, los cursos, materias o niveles precedentes, como elementos que se van a constituir como base para organizar la clase y lograr los objetivos. Por ello implica diseñar condiciones de evaluación diagnóstica o inicial del desempeño estudiantil que servirá para establecer el punto de arranque de clase, curso o nivel, así como para implementar acciones correctivas que contribuyan al desarrollo de la clase en condiciones apropiadas para todos los estudiantes.
- c) Imposición de criterios, es decir, desempeños docentes para prescribir los diferentes criterios didácticos, disciplinarios y curriculares que se tienen que cubrir en la clase o curso por parte de los estudiantes. Dicho de otra forma, implica explicitar con precisión al estudiante los dos tipos de criterios que idealmente un docente domina: criterios disciplinarios y criterios didácticos.
- d) Ilustración del ejercicio ejemplar de los desempeños docentes de tipo disciplinario, que se complementan con la mediación conceptual, es decir, el docente es capaz de hacer y decir con congruencia teórica (actúa como médico, ingeniero, abogado, etc.) para que el estudiante aprenda qué hay que hacer o decir, cómo, en qué circunstancias, para qué y por qué. Este ámbito representa el mayor punto de confluencia entre lo que se sabe disciplinaria y didácticamente, en tanto el docente hace situacionalmente aquello que se dice teóricamente.
- e) Práctica estudiantil supervisada por medio de desempeños docentes de tipo lingüístico sobre el comportamiento del estudiante, en diversos momentos de la tarea o situación problema. En este el docente indica al estudiante si puede seguir, detenerse, cambiar lo que está haciendo, hacerlo de otra manera, no como vigilancia sino como observación disciplinaria de lo que hace el estudiante.
- f) Retroalimentación o desempeños docentes con los que se pretende que el estudiante haga contacto (los criterios y desempeños ideales), con la finalidad de proyectar si lo que está haciendo o diciendo va en la misma dirección que lo solicitado. Es decir, el docente debe poseer habilidades para conseguir que el estudiante establezca correspondencias entre la tarea académica, su desempeño y

el criterio a lograr. Por lo tanto, no se limita a proporcionar consecuencias del tipo correcto o incorrecto, bien o mal, o asentir o reprobar con la cabeza.

- g) Evaluación, que consiste en desempeños docentes dirigidos a diseñar situaciones y condiciones que posibiliten la comparación entre el desempeño desplegado por el estudiante con el desempeño ilustrado, para poder determinar la diferencia entre lo que se planeó y lo que se consiguió con cada estudiante, que servirá de base para determinar el grado de desarrollo de habilidades o capacidades conseguidas.

Estos ámbitos de desempeño didáctico son descripciones de lo que idealmente despliega el docente de educación superior y que eventualmente puede llegar a conseguir que sus estudiantes aprendan a comportarse como disciplinariamente se espera. Y a partir de que representan ejercicios didácticos ejemplares, es esperable que se constituyan como formas de actuación docente que pueden contribuir a la conformación del desempeño autodidacta. ¿Cuáles serían las formas en las que esto tiene lugar? A continuación se señalan las posibles relaciones.

### **Desempeño didáctico y autodidactismo**

La formación de un estudiante en educación superior que tiene lugar al lado de un docente que despliega desempeño didáctico puede probabilizar que un estudiante: a) Aprenda las formas paradigmáticas de actuar de los miembros de la comunidad disciplinaria de forma más eficiente, es decir, en menos tiempo, optimizando recursos y sobre todo, libre de situaciones aversivas en términos afectivos y de integridad del estudiante; b) Consiga mayor progreso en el dominio disciplinario respecto de los estudiantes que han compartido tiempo y espacio con docentes que no muestran habilidades didácticas; c) Desarrolle habilidades de identificación de desempeños didácticos y eventualmente, sea capaz de desplegar desempeños didácticos en otras situaciones escolares o espacios curriculares, sin ser formalmente docente; d) Aplique criterios didácticos en su formación presente y futura que permitan reorganizar las situaciones académicas que se le van planteando, ya sea porque dichas situaciones tienen limitantes, encierran ambigüedad e imprecisiones, o porque se aprecian formas de mejorarlas. Esto se puede traducir en capacidades profesionales para resolver problemáticas actuales, nunca antes experimentadas, así como de generar nuevos planteamientos y modos de intervención, que den nuevo rostro a sus disciplinas de origen.

Todo lo anterior significa que el desempeño docente didáctico en su máximo potencial puede, por un lado, impactar sustancialmente en una formación profesional eficiente, y, por otro lado, contribuir a la emergencia del desempeño autodidacta en tanto provee los criterios y desempeños que lo soportan. Esto supone que el desempeño autodidacta comparte dichos criterios y desempeños y, por lo tanto, se puede sostener que el desempeño autodidacta se deriva

o es una extensión del desempeño didáctico docente. Pensar en un desempeño autodidacta sin jamás haber tenido contacto con un desempeño didáctico pertinente, es tanto como postular que se puede ser social al margen de un grupo social. Por supuesto, existen muchas más condiciones que contribuyen al desarrollo del autodidactismo, a continuación se describe lo que corresponde a la secuencia en términos de los desempeños didácticos docentes, sobre todo considerando la supervisión como práctica de atención oportuna a los problemas que van enfrentando los estudiantes en el cumplimiento de una tarea, y el grado en el que el estudiante va asumiendo el papel activo (Cardozo y Yarel, 2017).

*Supervisión docente total-dependencia estudiantil completa.* Se trata de una formación en la que el docente planifica el curso, diseña las situaciones didácticas apropiadas, impone los criterios a cumplir, ilustra la forma de satisfacerlos y lleva a cabo cada una de las retroalimentaciones, el estudiante entra en contacto con lo que el docente dice y hace, para posteriormente replicarlo, siempre consultando al docente. Es una condición recomendable al inicio de una formación profesional y que se puede extender cuando los cursos o materias encierran riesgos mayores, por ejemplo, el uso de sustancias o herramientas peligrosas o el modelado de una técnica de atención a un paciente. La evaluación, al igual que la retroalimentación, es llevada completamente por el docente.

*Supervisión docente parcial-dependencia estudiantil parcial.* En este caso se trata de una formación más avanzada que la anterior en la que el docente planifica el curso, diseña las situaciones funcionalmente pertinentes, impone los criterios, pero ofrece la libertad de que el estudiante realice ajustes morfológicos o aplique ciertas variaciones. El docente ilustra o modela las formas de satisfacer los criterios, el estudiante tiene que satisfacerlos de la forma que le fue ilustrada pero posteriormente, se le puede permitir que satisfaga de formas diferentes dichos criterios. En cuanto a la retroalimentación el docente puede proporcionarla en ocasiones y en otras no, por ejemplo brindarla porque son las iniciales, referirse a desempeños complejos o desempeños y situaciones que pueden resultar riesgosas. Dicha retroalimentación puede alternarse y hacer contacto con desempeños efectivos, inefectivos o ambos. En la evaluación cobra variantes, como lo es transitar de la dependencia del docente a coevaluación o evaluación entre compañeros estudiantes.

*Supervisión docente nula-independencia estudiantil completa.* En este caso se trata de una formación que ya depende completamente del estudiante, el docente delimita los objetivos, pero el estudiante impone los criterios que ha de satisfacer, puede imprimirle variedad morfológica y funcional, semejanza y diferencia con los criterios que previamente le impuso el docente, diseñar las formas o pasos para satisfacer los criterios que ha definido, además de también variar desempeños para satisfacer los criterios impuestos (Pintrich, 2000). En cuanto a la

retroalimentación, el estudiante es capaz de sopesar qué tan lejos o cerca está de cumplir el criterio, identificar los obstáculos que está enfrentando y realizar ajustes a su desempeño. Eso también le puede dar elementos para que sea capaz de cotejar el desempeño ideal mostrado por otros, con el desempeño real que ha desplegado, incluso, estar en condiciones de proyectar un desempeño ideal de él mismo.

En la misma dirección de una secuencia de desempeño docente didáctico que conduzca al desarrollo de desempeño autodidacta, merece una mención especial la imposición de criterios, en particular la secuencia explícita-implícita. Primero, se explicitan los criterios con la mayor precisión posible, asegurándose que el estudiante ha identificado lo que tiene que cumplir y las condiciones que delimitan dicho cumplimiento. Esto como ejercicio diádico imposición-identificación, puede probabilizar que el estudiante transite por el camino diseñado. Segundo, se alterna la imposición de criterios con ocasiones en las que no se imponen, pero se solicita al estudiante que los elabore o explicita con base en los criterios previos, ello con la finalidad de que los criterios impuestos por el estudiante guarden continuidad con los que curricularmente se han trazado. Tercero, el docente puede programar al final de su curso, de su materia o al final del programa curricular, situaciones en las que los criterios son implícitos y solicita que el estudiante imponga o elabore sus propios criterios, inicialmente parecidos a los que el docente ha impuesto, preguntando ¿Qué objetivo creen que yo solicitaría en esta situación o temática? Y después que el estudiante imponga sus propios criterios que sean diferentes a los que ha enfrentado, para que finalmente, se le puedan solicitar criterios completamente novedosos. ¿El autodidactismo se limita a la autoimposición de criterios? No, abarca otros tantos desempeños que al igual que el didáctico, se pueden englobar en ámbitos de desempeño estudiantil.

### **Desempeño estudiantil orientado al autodidactismo**

Dado que, el desempeño autodidacta se deriva del desempeño didáctico, es posible caracterizar al autodidactismo como noción que define a un estudiante que es capaz de disponer condiciones que propician su propio aprendizaje de las prácticas disciplinariamente reconocidas. Y para dar cuenta de la promoción del autodidactismo en estudiantes de educación superior, se recupera una clasificación general de los ámbitos de desempeño estudiantil realizada por Morales, et al., (2017), los cuales se organizarían de la siguiente manera.

- a) En un primer momento, es necesaria la identificación de los criterios de logro y disciplinarios prescritos por el docente, que permitan al estudiante determinar qué hacer o decir, y el cómo, cuándo y dónde desplegar sus habilidades para satisfacerlos. En un segundo momento, elaborar criterios de logro factibles de conseguir y que se caractericen por dos cosas: mantener relación con los criterios

disciplinarios y corresponder a diferentes niveles de complejidad, que vaya de lo situacional a lo extra y transituacional.

- b) Identificación de aprendizajes conseguidos, así como de las condiciones necesarias para el aprendizaje, es decir, reunir elementos para determinar si se está en condiciones adecuadas para conseguir nuevos saberes en la clase, el curso, la materia o el semestre.
- c) Identificación de factores disposicionales que interfieren y que favorezcan el estudio, para desactivar los primeros y recuperar los segundos, con la finalidad de diseñar ambientes propicios para estudiar, lo cual incluye considerar estados fisiológicos, horarios y espacios ideales.
- d) Identificar y elaborar las estrategias y recursos diseñados por el propio estudiante, que faciliten conseguir el aprendizaje conforme a lo esperado por el docente. Esto incluye la administración, búsqueda y selección de materiales educativos relacionados directa e indirectamente con lo que demanda el criterio a cumplir.
- e) Evidenciar desempeños en relación con el criterio de logro exigido por el docente, que se caractericen por su variabilidad y su efectividad, siempre como testimonio de que las formas de comportarse demandadas, han sido aprendidas. El desempeño situacional que es funcionalmente pertinente cobrará la forma de participaciones y exposiciones, mientras que el desempeño transituacional, mayoritariamente, cobrará la forma de manuscritos. Pero en ambos casos se trata de desempeño efectivo en correspondencia con el criterio de logro impuesto por el docente.
- f) Supervisión del propio desempeño, que permita monitorear el grado de acercamiento a la satisfacción del criterio, y los ajustes a realizar para lograrlo. El criterio de logro, que mantenga correspondencia con el qué, cómo, cuándo y dónde serán supervisadas momento a momento
- g) Autoevaluación como la posibilidad de contrastar diferencias entre el desempeño real e ideal, y de esta forma modificar o mantener las medidas para llegar a este último.
- h) Transferencia de lo aprendido a otras situaciones, en donde despliegue la capacidad para imponer criterios a satisfacer, considerando las situaciones y desempeños en los cuales puede cumplirlos.

Estos ámbitos de desempeño estudiantil junto con los ámbitos de desempeño didáctico y sus secuencias descritas, pueden derivar en condiciones concretas que contribuyan al autodidactismo. Por lo tanto, se puede trazar una posible una ruta hipotética entre el desempeño didáctico y el desempeño autodidacta, que inicia cuando el docente se mueve del dominio ordinario al disciplinario, es decir, primero aprende una visión cotidiana del mundo y como

resultado de una educación superior aprende una disciplina. Posteriormente avanza del dominio disciplinario a uno didáctico, en otras palabras, transita de saber, por ejemplo, medicina, a enseñarla y entonces su ruta va del dominio ordinario al disciplinario con la finalidad de llegar a lo didáctico. Mientras que un estudiante autodidacta se mueve de un dominio ordinario o cotidiano a uno didáctico como efecto de su exposición al desempeño didáctico funcionalmente pertinente de un docente para avanzar al dominio de una disciplina. Es decir, la ruta va del dominio ordinario al didáctico para llegar al disciplinario, por ejemplo, un estudiante que aprende primero criterios didácticos y con ello aprende medicina de mejor manera y en forma eficiente (ver figura 2).

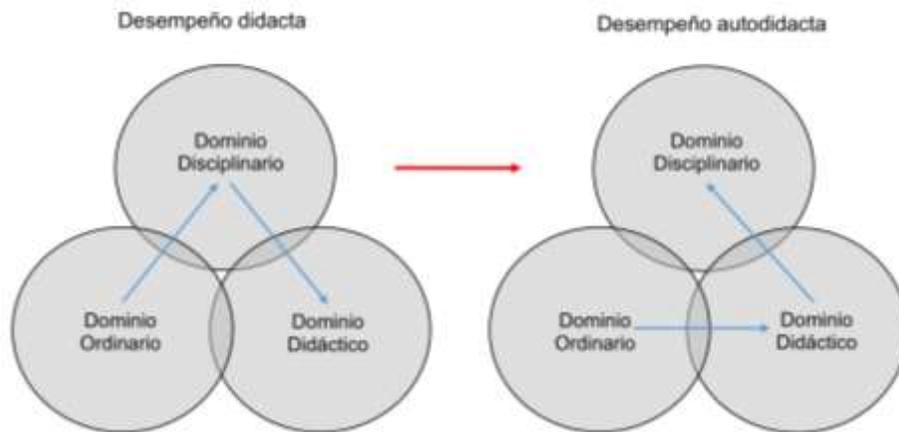


Figura 2. Ruta hipotética del desempeño autodidacta y su relación con el desempeño didáctico.

Luego entonces el desempeño autodidacta de un estudiante va a surgir del contacto con un desempeño docente, pero sólo aquel que evidencia dominio didáctico, para dar lugar a desempeño estudiantil que pone en juego criterios de tipo didáctico. Lo cual conduce a sostener que hay docentes que no muestran desempeño didáctico, aunque formalmente están contratados para actuar como tal, mientras que hay estudiantes que despliegan desempeño didáctico sin ser docentes, al hacer esto están en condiciones de trascender una formación anclada a la mera repetición y memorización, en tanto son capaces de independizarse de la situación en la que están interactuando, es decir, *desligarse* de las condiciones físicas y químicas de la situación en la que se lee, se escribe, se toma clase, para aproximarse a aprendizajes más novedosos, autónomos y complejos.

## Desligamiento y autodidactismo

Un factor que es clave para el establecimiento del desempeño autodidacta es el desligamiento de ese desempeño con relación a una situación o tarea académica, dicha noción alude a la relativa independencia del actuar del estudiante respecto de las condiciones presentes temporales y espaciales, para poder hacer contacto con otras situaciones o propiedades no aparentes, así como para poder establecer relaciones estrictamente lingüísticas o teóricas. El nivel de desligamiento estará exigido por los criterios de logro que estructuran las interacciones didácticas, que se corresponden con niveles de organización funcional diferenciales (Ribes y López, 1985), en dicha clasificación se considera que hay interacciones funcionalmente más simples y otras más complejas, en términos de que las primeras exigen menor desligamiento, las segundas exigen mucho mayor grado de desligamiento. Con base en dicho elemento una clasificación general contempla:

- a) Demandar completa dependencia de la situación como lo puede ser leer un texto, seguir instrucciones, elegir instrumentos o aparatos pertinentes a una circunstancia. En tales casos lo que se busca es que el individuo genere cierta independencia de la circunstancia situacional en la que se encuentra, Pero todavía es dependiente de ella, por lo que se puede decir que el desempeño es intrasituacional.
- b) Demandar una independencia situacional parcial como lo es establecer una correspondencia entre argumentos conceptuales y acciones particulares, como ejercicio teóricamente congruente. Por lo que aquí se exige un desempeño que trasciende la situación (extrasituacional).
- c) Demandar una independencia total de las situaciones como lo es construir nuevas relaciones conceptuales o generar nuevos planteamientos, como ejercicio coherente. Es decir aquí se exige un desempeño de tipo transituacional, que no se corresponde con situación alguna, sino con construcciones teóricas, conceptuales o simbólicas, con las que sólo se puede interactuar de forma lingüística.

En el caso de los estudiantes de educación superior, mayoritariamente tienen que desplegar desempeños extra y transitacionales, debido a que las exigencias son de congruencia disciplinaria y coherencia discursiva. Si un estudiante sólo se mantiene dentro de los márgenes que traza un texto, lo que dice o hace el docente y lo que dicen sus compañeros, difícilmente se va a aproximar a los desempeños mencionados, ya que estará limitado por la situacionalidad, pero además se encontrará lejos de desarrollar habilidades autodidactas, ya que éstas exigen desligarse de las condiciones situacionales para poder hacer contacto con otros criterios, otros desempeños, otras situaciones, otras cualidades de las cosas, con otra realidad que es teórica y

sobre todo con eventos que todavía no ocurren. Al tomar en consideración que la planeación y la imposición de criterios son claves para conducir la clase, estructurar interacciones didácticas y conseguir el aprendizaje de los estudiantes, es importante que el docente le imprima variabilidad a los criterios por cumplir y no se restrinja a imponer criterios situacionales, sino que incluya también a los más complejos.

### **¿Un nuevo papel o fortalecimiento de funciones docentes?**

El momento histórico actual exige acciones inmediatas y efectivas aunque es importante discutir si estas acciones debieran ser completamente novedosas o solo implicarían ajustes a lo que se ha venido realizando (Adell y Castañeda, 2012). En el caso del desempeño docente, además de sus ampliaciones al dominio de recursos tecnológicos, plataformas, aplicaciones y dispositivos, es evidente que se tienen que fortalecer las funciones docentes enunciadas en este trabajo con miras a promover el desempeño autodidacta que hasta ahora no ha recibido la atención debida. Como muestra de esto, en un estudio realizado por Cortés (2015) se ha documentado el poco interés y apatía de los docentes por enseñar a los estudiantes a aprender por sí solos, ya que sólo el 8% de una muestra de docentes, consideró relevante fomentar su autonomía, lo que contrasta con la importancia que la mayoría otorgó al dominio del conocimiento o de los contenidos disciplinarios (71%). Esto pone en evidencia que las preocupaciones docentes giran más en torno a los contenidos que a la promoción de capacidades complejas y novedosas en los estudiantes. Con lo que se fortalece la enseñanza de materias y se hace poco por proporcionar al estudiante, un papel activo y autónomo.

Frente a esa tendencia educativa de predominio del actuar docente y de las materias o contenidos, es que cobra sentido y valor el fortalecimiento de una de las funciones que fue descrita y que más ha sido desdeñada en la práctica docente, como lo es la de auspiciador. Es decir, el docente que dispone condiciones para que el estudiante participe de una interacción didáctica que previamente ha sido planeada, para lo cual mínimamente se requiere que se plantee:

1. Cuál es el criterio a cumplir, tanto en los de tipo disciplinario como los didácticos;
2. Cuál es la situación didáctica y disciplinaria en la que se tiene que cumplir;
3. Cuál o cuáles son los desempeños apropiados para ello;
4. Cuál es la metodología, herramientas y precurrentes necesarias;
5. Cuáles son las condiciones suficientes para que se organicen todos estos elementos y se cumpla con el criterio;
6. Cuáles son las diferentes posibilidades de satisfacer criterios y formas de hacer contacto con otras situaciones y segmentos lingüísticos;
7. Cuáles son las potenciales consecuencias de desplegar desempeño apropiado e inapropiado frente a las situaciones didácticas presentadas, y
8. Cuáles son los factores desafiantes para el estudiante que cobren un papel motivante y probabilicen que participe en dichas interacciones.

Por supuesto que en esta empresa son claves para el docente la planeación, supervisión, la retroalimentación, la precisión en el actuar y la evaluación sistemática. La lista puede resultar exhaustiva e idealista para quien está acostumbrado a que su ejercicio docente se alimente exclusivamente de la experiencia cotidiana en el aula, más que de un marco psico-pedagógico particular. Pero esforzarse por llevar a cabo dichas recomendaciones puede refrescar profundamente las prácticas docentes y evitar el reciclaje de modelos con terminología nueva para repetir las prácticas anquilosadas y poco efectivas (Jiménez, 2017).

### Reflexiones finales

El autodidactismo es una noción que todavía no se encuentra permeada de una gran cantidad definiciones como ocurre con otras nociones (Valenzuela, 2019), ni está vinculada a una perspectiva teórica particular, por lo que se considera útil para señalar que puede concebirse como una cualidad del desempeño estudiantil. El cual surge de la exposición a condiciones de desempeño didáctico idóneas, aprender por cuenta propia puede significar al margen de un docente, pero no al margen de la historia con el desempeño didáctico de un docente y sobre todo, nunca al margen de criterios didácticos. Por ende, aunque el desempeño autodidacta no se puede enseñar, si se puede auspiciar con desempeños docentes pertinentes a la disciplina, la situación didáctica idónea, el nivel o grado educativo. Siempre considerando lo siguiente:

1. La autonomía intelectual tiene su punto de partida de un desempeño ligado a lo situacional, por ejemplo, memorizar y repetir, para progresar a un desempeño ligado a procedimientos y propiedades no aparentes, como explicar situaciones como casos paradigmáticos de una teoría, hasta llegar a desempeños estrictamente lingüísticos o conceptuales, desligados de toda situación, como lo son reinterpretar teóricamente o formular nuevos planteamientos. En este sentido, trascender la situacionalidad es crítico para aprender en otros contextos y circunstancias, como lo es fuera de la escuela o con la escuela cerrada.
2. El desempeño estudiantil complejo y autónomo, va a requerir que en la formación de los estudiantes, los docentes impongan demandas o criterios a lograr, de diferente complejidad, así como variar los criterios que vaya de lo simple a lo más complejo y de los familiares o los novedosos.
3. La identificación de los criterios que un docente impone, probabiliza que un estudiante los satisfaga y resuelva problemas, elaborar o autoimponerse los criterios a cumplir, probabiliza que un estudiante aprenda a plantear problemas y sus correspondientes soluciones. Por ende, la formación de los estudiantes tiene que ir de imponer criterios e ilustrar la forma de cómo satisfacerlos, a colocar a los estudiantes en situaciones en las que no hay criterios explícitos por satisfacer.

4. Para promover el desempeño autodidacta, es menester del docente llevar a cabo ámbitos de desempeño que favorezcan una mayor autonomía intelectual como la retroalimentación y la evaluación, sin dejar de prestar atención en aquellas en las que la dependencia es mayor.
5. El desempeño autodidacta se caracteriza por disponer condiciones necesarias y suficientes para el estudio y su consecuente aprendizaje. Lo que implica que las TIC y las estrategias didácticas son medios, que por sí solos no van a conducir al aprendizaje, lo harán en la medida en la cual se incorporan a las interacciones didácticas y se subordinen a los criterios de logro que el estudiante es capaz de identificar o elaborar.
6. El desempeño autodidacta puede cobrar dos dimensiones vinculadas a dos momentos específicos: Para estudiar la disciplina con base en criterios didácticos ejercitados por otros (cuando se está aprendiendo una disciplina). Para estudiar la realidad con base en criterios disciplinarios ejercitados por uno mismo (practicando los haceres vinculados con la disciplina).

En la medida en la cual se oriente el trabajo docente a la promoción del desempeño autodidacta, la labor didáctica tendrá mayor alcance académico y social. Además se puede abonar en la tarea de realizar profundas transformaciones educativas en el nivel superior, que estén a la altura de los retos con los que inició la segunda década de este milenio.

## Referencias

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Panessi, D. Sobrino y A. Vazquez. (coords.) *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Asociación espiral, educación y Tecnología.

Arribas, J. M. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4), 381-404.

Cardozo, O. y Yarel, H. (2017). La supervisión educativa cómo elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Revista Omnia*, 23 (3), 42-57.

Carpio, C. y Irigoyen, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. UNAM.

Cortés, E. (2015). Un lugar para el profesor [Estudio Teórico, Ponencia]. XXVI Congreso Internacional de la ASELE. Granada. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/26/26\\_0235.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0235.pdf)

Gómez, R., Morales, G. y Duarte, M. (2020). Autoimposición de criterios: base del aprendizaje autorregulado y la independencia intelectual. En C. Carpio, y V. Pacheco. (Coord.) *Regulación y Autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios* (65-85). FES-Iztacala UNAM.

Iglesias, E., González, J., Lalueza, J. y Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, 3, 181-198.

Jiménez, Y. (2017). Innovación educativa y docencia ¿falla el protagonista?: el caso ESCOM. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8,15, 710-734.

León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (Coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas*. FES-Iztacala UNAM.

Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. y Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.

Morales, G., Chávez, E., Rodríguez, R., Peña, B., y Carpio, C. (2016). Estudiar y aprender: precisiones sobre su naturaleza analítica e investigación empírica. *Revista de Educación y Desarrollo* (37), 5-14.

Morales, G., Peña, B., Hernández, A. y Carpio, C. (2017). Competencias didácticas y competencias de estudio: su integración funcional en el aprendizaje de una disciplina. *Alternativas en psicología*, 1 (37), 24-35.

Pintrich, P. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation on Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.

Quevedo, R., Corrales, L., Palma, G. y Mendoza, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en período de COVID-19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *Episteme Koinonia*, 3(5), 202-222.

Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.

Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, G., Garduño, H. y Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta. Una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40 (3), 32-46.

Torrano, F., Fuentes, J. L., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles educativos*, 39 (156), 160-173.

Valenzuela, A. (2019). ¿ Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20.

Velasco, M. (2015). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 771-777.

Zolano, M. y León, M. (2020). Proceso de enseñanza – aprendizaje durante COVID-19. *Revista Investigación Académica Sin Fronteras*. 13 (34), 1-2

#### Cómo citar:

Tapia, F. (2021). La emergencia del desempeño autodidacta como aspiración en educación superior. *Revista De Investigación Académica Sin Frontera: División De Ciencias Económicas Y Sociales*, (36).  
<https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.418>

