

03

SEMINARIO PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Dra. María Inés García Ripa
Dra. Mariana Cecilia Facciola
Mg. Marcela Inés Sisto

PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE



Editorial de la Universidad Católica Argentina

SEMINARIO PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

PROFESORAS:
DRA. MARÍA INÉS GARCÍA RIPA
DRA. MARIANA CECILIA FACCIOLA
MG. MARCELA INÉS SISTO

SEMINARIO PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Cuadernillo



Editorial de la Universidad Católica Argentina

García Ripa, María Inés

Seminario pedagogía y didáctica : cuadernillo / María Inés García Ripa ; Mariana Cecilia Facciola ; Marcela Sisto. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educa, 2022.

Libro digital, PDF - (Cuadernos programa formación docente / Gabriel Limodio ; 3)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-620-553-5

1. Psicología. 2. Formación Docente. I. Facciola, Mariana Cecilia. II. Sisto, Marcela. III. Título.
CDD 370.15



**EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA ARGENTINA**

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA
A. M. de Justo 1400 • P.B., Contrafrente • (C1107AAZ)
Tel./Fax 4349-0200 • educa@uca.edu.ar
Buenos Aires, agosto de 2022

Archivo Digital: descarga
ISBN: 978-987-620-553-5

SEMINARIO PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Cuadernillo

Profesoras:

Dra. María Inés García Ripa

Dra. Mariana Cecilia Facciola

Mg. Marcela Sisto

Presentación

Luego de varias ediciones del curso, se ha elaborado este cuadernillo que integra todo el material y contenido desarrollados en el Seminario Pedagogía y Didáctica. Esperamos sea un material de consulta que permita orientar a los profesores en las distintas propuestas educativas.

El Seminario de Pedagogía y Didáctica tiene como finalidad interiorizar en la formación y el perfil que se espera de un docente UCA. Más allá del conocimiento y de la formación en el campo didáctico, se observa la necesidad de considerar algunos aspectos que hacen a la enseñanza universitaria desde la perspectiva humanista, centrada en el alumno, que pueda acompañar los procesos de aprendizaje y dar respuesta a las diversas necesidades formativas desde una concepción integral del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario.

En ese sentido, se busca complementar la formación docente con una mirada integral del estudiante en su proceso de aprendizaje y contextualizada al entorno de la UCA.

La propuesta pedagógica de este curso ofrece tres módulos de formación. El primer módulo está orientado a contextualizar la enseñanza universitaria desde el nuevo paradigma educativo: de *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Ello implica reconocer el *ser y quehacer docente* y responder a nuevas demandas y modalidades del enseñar y aprender en el nivel superior universitario (Zabalza, 2009; Ken Bain, 2012). El segundo módulo, desde una perspectiva

psicopedagógica, está orientado al estudiante universitario desde el *modelo de aprendizaje centrado en el estudiante* (Biggs, 2006; Prieto Navarro *et al.*, 2008; Gargallo López *et al.*, 2014). Describiendo las características predominantes de los jóvenes de hoy que acceden a la universidad, sus *estilos de aprendizaje* (Monroy, F. y Hernández Pina, F., 2014; Freiberg Hoffmann *et al.*, 2017; Lejarza Monterrubio *et al.*, 2017.), considerando las distintas necesidades, tanto cognitivas como emocionales y el desarrollo de *competencias transversales y disciplinares* a lo largo de la formación académica (Díaz Mujica y Pérez Villalobos, 2013; Gutiérrez Ruiz, 2015; García-Ripa *et al.*, 2016; García-Ripa, M. I. *et al.*, 2018). El tercer módulo, desde una perspectiva didáctica, se focaliza en los *componentes fundamentales de la enseñanza universitaria* que implica: un cambio de concepción del rol docente, la consideración del estudiante como sujeto activo –centro del proceso de aprendizaje– y la *metodología acorde con los objetivos-contenidos y evaluación* que debe reflejarse en sus prácticas áulicas (Rué, 2016; Anijovich y González, 2021).

Objetivos generales del seminario

Que el alumno logre:

- Reflexionar acerca del paradigma de aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde una revisión de las prácticas actuales de enseñanza en el modelo de docente UCA.
- Comprender la enseñanza universitaria desde la perspectiva centrada en el alumno y de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje.
- Alcanzar una mirada integral del estudiante en su proceso de aprendizaje y contextualizada al entorno de la UCA.
- Identificar el cambio de concepción del rol docente universitario para transferirlo a sus prácticas áulicas.

Contenidos del seminario

Módulo 1. El nuevo paradigma educativo en nivel superior:

Los cambios sociales y el nuevo paradigma pedagógico de Educación Superior. El ser y quehacer docente. Las actitudes del “buen

docente” universitario ante el paradigma de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Módulo 2. El perfil cognitivo-motivacional de los estudiantes universitarios en UCA: Motivación y estrategias de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Las necesidades específicas de aprendizaje. La situación de ingreso y permanencia en la universidad. Incremento y heterogeneidad de estudiantes.

Módulo 3. Componentes didácticos de la enseñanza universitaria: Sentido y significado de los procesos de enseñanza en Educación Superior. Las prácticas áulicas innovadoras. Nueva propuesta didáctica: la enseñanza centrada en el aprendizaje de los alumnos. Nuevos procesos de evaluación del aprendizaje.

MÓDULO I

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL MARCO DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

*“Del profesor que enseña a la perspectiva
del alumno que se desempeña”.*

Lizitza y Sheepshanks, 2020.

Objetivo general

Reflexionar acerca del paradigma de aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde una revisión de las prácticas actuales de enseñanza en el modelo de docente UCA.

Objetivos específicos del módulo

1. Identificar los diversos Modelos pedagógicos vigentes en las carreras de grado en Nivel Superior.
2. Reconocer los retos y desafíos que estos contextos generan en la formación del docente universitario UCA.
3. Identificar los rasgos del paradigma educativo centrado en el alumno desde el desarrollo de las competencias cognitivas transversales y disciplinares.

Tema 1: Modelos pedagógicos en Educación Superior

“La universidad argentina podía considerarse hasta los sesenta como la más madura de la región, en términos de tradición académica y científica, sobre la base del modelo napoleónico (enciclopedista) de fuerte orientación hacia las profesiones liberales pero con importantes islotes orientados hacia la investigación [...] si bien el sistema creció cuantitativamente no se desarrollaron procesos de

innovación [...], al mismo tiempo que la investigación tendió a ser localizada fuera de la universidad” (Krotsch, 2000, p. 35).

Los modelos pedagógicos (Trucco *et al.*, 2017; Mantilla Falcón *et al.*, 2020) son concebidos como una categoría descriptiva, como “un constructo mental”, desde el cual los equipos docentes adoptan o definen tanto sus concepciones como las prácticas pedagógicas, hecho que permite identificar y explicitar los aspectos y elementos constituyentes de la institución educativa.

Durante los años posteriores se desarrollaron otros modelos pedagógicos. Trucco *et al.* (2017) identifica cuatro: *conductista* (centrado en el papel del profesor, propiciando un aprendizaje mecánico y asociativo), *cognitivista* (enfocado en el aprendizaje, centrando sus esfuerzos en lograr que el estudiante aprenda a aprender mostrándose activo en ese proceso), *social* (relacionado con el cognitivo pero teniendo en cuenta el entorno social en que vive una persona y su influencia en el aprendizaje; propicia un currículo abierto y flexible valiéndose de metodologías colaborativas y cooperativas aprendiendo el estudiante de la experiencia de otros) y *constructivista* (en base a un currículo abierto y flexible los estudiantes construyen sus conocimientos basándose en problemas o proyectos).

Modelo pedagógico tradicional o transmisivo

En este modelo se concibe al estudiante como un ser pasivo, es decir, un receptor pasivo del conocimiento y objeto de la acción del docente. El conocimiento se considera como algo que ya está dado y determinado por un sabedor exclusivo que es la teoría y/o el docente. La educación tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político - social del liberalismo. En su forma más clásica, este modelo enfatiza en el papel de la educación para moldear a los sujetos a través de la voluntad, la virtud, la disciplina y la ética (Flórez, 2001). La pedagogía tradicional ha dominado la mayor parte de las instituciones educativas a lo largo de la historia de la humanidad, en donde el maestro cumple la función de transmisor del conocimiento (Vives Hurtado, 2016).

En Argentina, hasta la década de los noventa las Instituciones Educativas Superiores respondían mayoritariamente al paradigma

conductista, el profesor ocupando el papel principal en el aula, desarrollando clases magistrales, eligiendo los contenidos y la información a transmitir, propiciando un aprendizaje individual evaluado sólo por él (Vives Hurtado, 2016; Trucco *et al.*, 2017).

Modelo pedagógico socio-cognitivo

La universidad contemporánea está convocada al desarrollo del aprendizaje profundo debido a las exigencias que imponen las transformaciones tecnológicas, económicas, laborales que, con mayor celeridad, se producen en el actual contexto.

El cambio educativo promovido a partir de diversos pactos educativos internacionales suscitó el desplazamiento del modelo conductista-positivista predominante en casi todos los niveles educativos, que favorece el aprendizaje memorístico-mecánico, a otro aprendizaje de tipo cognitivo-constructivista que estimule el aprendizaje profundo para permitir al alumno construir conocimiento, por tanto, ser más creativo y crítico.

Estos cambios se dan *tanto* en la concepción de los estudios universitarios, consolidándose, paulatinamente, un cambio de paradigma hacia el denominado modelo social-cognitivo, que presenta docentes y alumnos activos, intercambiando vivencias y conocimientos, construyendo juntos enseñanza y aprendizaje, con el profesor como guía, como tutor y promotor de la participación del estudiante en la construcción de su conocimiento y de sus competencias, *como* en el proceso de aprendizaje, que debe apuntar a una práctica reflexiva y a un aprendizaje estratégico, significativo y autónomo, el cual no se agota en el ámbito escolar, sino que debe continuar a lo largo de toda la vida del individuo, de acuerdo a sus necesidades, intereses y capacidades.

De esta manera, se puede afirmar que asistimos a la consolidación de un cambio de paradigma hacia el denominado social cognitivo. Actualmente, nos encontramos con las Instituciones Educativas Superiores en Argentina con docentes y alumnos activos, intercambiando vivencias y conocimientos, construyendo juntos enseñanza y aprendizaje, con el profesor como guía, como tutor y promotor de la participación del estudiante en la construcción de su conocimiento y de sus competencias. El estudiante, como actor social, aprende como resultado de sus propias acciones, de la de sus colegas estudiantes, de sus profesores y de su entorno afectivo y social.

Tema 2: El aprendizaje a lo largo de toda la vida

La UNESCO (en Sepúlveda Romero, 2017) considera: “Toda persona, en cualquier etapa de su vida, debe disponer de oportunidades de aprendizaje permanentes, a fin de adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para hacer realidad sus aspiraciones y contribuir a la sociedad”.

El aprendizaje a lo largo de la vida tiene dos conceptos articulados: aprendizaje y vida. Y se refiere al aprendizaje individual y colectivo que existe en la vida de una persona, desde que nace hasta que muere, mediante aprendizajes formales, no formales e informales y a través de todos los recursos socioculturales que se encuentran disponibles, de modo que se da a lo largo de la vida, no en un período determinado, y a lo ancho de la vida, no únicamente en el sistema escolar. Es un nuevo paradigma y principio organizador del sistema de educación y aprendizaje en el siglo XXI, en un contexto en el que la información y el conocimiento se expanden de forma acelerada y en el que la expectativa de vida de la población se amplía considerablemente en todo el mundo (Torres, 2013, en Sepúlveda Romero, 2017).

Por tal motivo, es necesario reflexionar acerca del aprendizaje del docente tanto como del alumno. Zabalza presenta los ciclos de la vida docente (Tabla 1) como una manera de comprender el proceso de aprendizaje que implica ser docente. Teniendo en cuenta la importancia del docente como persona, como profesional y la formación como compromiso personal e institucional (Zabalza, 2009; Zabalza Cerdeiriña y Zabalza Beraza, 2012):

Tabla 1: Los ciclos de la vida docente

Fase de exploración	O de adaptación, de mayor movilidad; resulta una especie de tanteo por diversas funciones dentro de la profesión. Los intereses y las condiciones de trabajo se van ajustando y centrando en aspectos más concretos y/o especializados.
Fase de estabilización	Es un progreso neto en la configuración de la identidad profesional, momento al que contribuyen tanto aspectos psicológicos (el compromiso personal con un trabajo y una forma de ejercerlo) como administrativos (el contrato oficial o nombramiento).
Fase de especialización	Mejora de las competencias profesionales. La persona siente una mayor libertad y confianza en lo que se hace. Se siente competente, aunque con aspectos que les plantean más problemas.

Fase de diversificación	Tiene mucho que ver con los intereses y estilos personales de los profesores y las profesoras individuales. La diversificación puede afectar a cualquiera de las muchas actividades que configuran el trabajo docente: las metodologías, los sistemas de evaluación, los estilos de dirección de la clase, etc. Esa diversificación constituye, por otra parte, la particular aportación que cada docente hace a la transformación del sistema.
Fase de serenidad	Se va entrando en un estado de serenidad y de distanciamiento afectivo del trabajo con un cierto toque de nostalgia con respecto al pasado (a la gran energía que desplegó en el pasado, a las muchas expectativas que tenía, etc.).

Fuente: Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A., 2012.

Los desafíos de la Educación Superior implican una reflexión acerca de lo que se entiende como buena enseñanza universitaria, identificando las acciones de los buenos docentes universitarios.

La buena enseñanza implica una revisión de los tipos de aprendizaje que deben lograrse en el ámbito formativo. En este sentido, Fasce (2007) distingue diferentes tipos de aprendizaje:

- ***Aprendizaje profundo:*** En forma resumida, esta estrategia se caracteriza por incorporar el análisis crítico de nuevas ideas, las cuales son integradas al conocimiento previo sobre el tema, favoreciendo con ello su comprensión y su retención en el largo plazo, de tal modo que pueden, más tarde, ser utilizadas en la solución de problemas en contextos diferentes. Para lograr aprendizaje profundo se requiere utilizar altos niveles de habilidades cognitivas tales como “análisis” (comparar, contrastar) y “síntesis” (integrar el conocimiento en una nueva dimensión). El aprendizaje profundo promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes de por vida.
- ***Aprendizaje superficial:*** En esta estrategia el aprendiz memoriza la información como hechos aislados, sin conexión con experiencias previas o con el contexto general. El objetivo central es retener datos para aprobar la evaluación. En el aprendizaje superficial sólo se requiere un nivel bajo de habilidad cognitiva, principalmente orientado a “conocer”. Ello explica el rápido olvido de la materia estudiada al poco tiempo de haber rendido las evaluaciones.
- ***Aprendizaje estratégico:*** Se describe una tercera forma de estrategia de aprendizaje en la cual el estudiante busca todos

los medios para destacarse y obtener altas calificaciones. No es otra cosa que una muy bien organizada forma de estrategia superficial.

- ***Del aprendizaje estratégico al aprendizaje profundo:*** En forma resumida, esta estrategia se caracteriza por incorporar el análisis crítico de nuevas ideas, las cuales son integradas al conocimiento previo sobre el tema, favoreciendo con ello su comprensión y su retención en el largo plazo, de tal modo que pueden, más tarde, ser utilizadas en la solución de problemas en contextos diferentes. Para lograr aprendizaje profundo se requiere utilizar altos niveles de habilidades cognitivas tales como “análisis” (comparar, contrastar) y “síntesis” (integrar el conocimiento en una nueva dimensión). El aprendizaje profundo promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes de por vida.

Tema 3: Aprendizaje basado en competencias y el Neo Modelo UCA

Modelo de aprendizaje por competencias

Integra el tratamiento de competencias genéricas (comunes para todos los estudiantes sin tener en cuenta las titulaciones, como trabajo en equipo o comunicación oral y escrita, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, organizar y planificar los estudios, pensamiento crítico, capacidad y habilidad para el uso de las TIC, etc.) y competencias específicas (propias de cada titulación) que posibilitan al estudiante adquirir los conocimientos propios de su profesión, utilizarlos en diversos contextos e integrarlos, a su vez, con sus propias actitudes y valores (Lizitz y Sheepshanks, 2020).

Miguel (2005) plantea tres cuestiones que son claves para entender y cambiar hacia dicho modelo:

1. Qué pretendemos que aprendan (profundamente) los alumnos.
2. Cuáles son las modalidades y metodologías (pedagógico-didácticas) más adecuadas para que el alumno pueda adquirir estos aprendizajes.
3. Con qué criterios y procedimientos (de evaluación) vamos a comprobar si el alumno los ha adquirido finalmente.

Estas tres cuestiones deben estar articuladas e implementadas de manera integrada. De nada sirve pensar en un modelo basado en el desarrollo de competencias/capacidades si no hay una auténtica

transformación en la forma de enseñar de los docentes, en la forma de evaluar los conocimientos adquiridos y en el desarrollo de las capacidades, destrezas y actitudes de nuestros estudiantes a la hora de resolver problemas prácticos reales.

Fundamento filosófico-humanista

Pimienta Prieto (2012) propone retornar a la esencia de la educación a través de los clásicos humanistas. La educación humanista procura formar al hombre tomando en cuenta sus dimensiones espiritual, social, física y mental; respetando la dignidad de la persona, lo que supone considerar su intimidad, integridad y libertad.

Desde esta perspectiva es que se entiende la formación basada en competencias, no para *formar obreros para insertarlos en el campo laboral*, sino para colaborar en la formación integral de cada persona (Figura 1).



Fuente: Pimienta Prieto, 2012, p. 10.

Fundamento didáctico socio-constructivista

La perspectiva constructivista supone a la persona implicada en la construcción de sus propios conocimientos, desde la propia estructura cognitiva enriquecida a lo largo de toda la vida y en el intercambio con otros, para el surgimiento del conocimiento (Pimienta Prieto, 2012). Es decir que el ser humano no es el constructor único de la realidad, sino que se construye en diálogo con otros, ya sean pares o docentes.

Por ese motivo, se puede hablar de una perspectiva didáctico socio-constructivista (Figura 2).



Fuente: Pimienta Prieto, 2012, p. 10.

Competencias transversales y disciplinares

Dentro de todas las competencias transversales más relevantes está la de aprender a aprender, que es una de las competencias básicas que todas las personas deben lograr, con el fin de seguir aprendiendo. Aprender a aprender es la capacidad de iniciarse en el aprendizaje y de continuar aprendiendo, de forma cada vez más eficaz y autónoma,

de acuerdo a los propios objetivos y necesidades, ya sea de manera individual o en grupo.

AUTOR	AÑO	DEFINICIONES
Perrenoud	2000	Es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, que se apoya en conocimientos, pero no solo en ellos, sino que moviliza un conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informaciones para solucionar con eficacia y pertinencia una serie de situaciones.
Zabalza	2000	Hace referencia a un tipo de trabajo de cierto nivel de complejidad que lo distingue de las actividades que se desarrollan como solo ejecución de las órdenes de otros.
Mertens	2002	Es una construcción a partir de una combinación de recursos como conocimientos, saber hacer, cualidades, etc., y recursos del ambiente que son movilizados para lograr un desempeño.
Vargas	2004	Es la capacidad de articular, movilizar y colocar en acción, valores, conocimientos, habilidades necesarias para el desempeño eficiente y eficaz de actividades requeridas por la naturaleza del trabajo.
Nogueira	2005	Es la posibilidad que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes, afectividad y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales, demostradas en su desempeño, al tomar decisiones y solucionar las situaciones que se presenten en su esfera de trabajo.
Llanio	2010	Se le atribuyen tres interpretaciones fundamentales: el de capacidades, de competitividad y de incumbencia, la primera, es la vía más empleada para la inclusión de este concepto en la educación y se relaciona directamente con el saber hacer por el estudiante o el egresado de una profesión.

Fuente: Teorías citadas por San Juan, García y otros (2010)

Las competencias transversales son aquellas que recogen varios aspectos genéricos como son los de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier persona, antes de ser incorporada al mercado laboral (Martínez y Cegarra, s. f.). Tienen las siguientes características: no se encuentran ligadas a ninguna ocupación en particular, son necesarias en toda clase de empleo, son adquiridas en el proceso de enseñanza aprendizaje, permiten el desarrollo continuo de nuevas habilidades y su adquisición y desempeño es evaluable (Grupo Sinergia, s. f.). A las competencias transversales también se les llama genéricas. Las

competencias transversales se caracterizan porque su desarrollo está presente a lo largo de todo el proceso educativo, su fin es desarrollar la capacidad a nivel individual, para lograr éxito en la vida; influyen tanto en el ámbito académico y profesional como en el personal e interpersonal (Villa y Poblete, 2007, citado por Bolívar, 2011). Se les llama genéricas porque su desarrollo potencia el desarrollo de otras destrezas, habilidades y competencias en sí, es decir, una competencia contiene a otra; por ejemplo, quien logra relacionarse y cooperar con un conjunto de personas, a su vez desarrolla el actuar con valores en un entorno ciudadano (Bolívar, 2011).

Las competencias transversales no son específicas de una profesión, sino que aportan valores útiles para diferentes tareas y varios contextos, no sólo a nivel técnico sino en la práctica de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos o valores que permiten el desarrollo de una actividad de forma más eficiente, o sea, que son capaces de transformar un conocimiento en comportamiento. Las competencias transversales son la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida, porque en ellas se desarrollan habilidades cognitivas, críticas y de autocrítica; capacidades individuales, metodológicas, de comprensión, de sensibilidad y de conocimiento; destrezas tecnológicas, lingüísticas y sociales que son fundamentales en el aprendizaje permanente en la vida de una persona, y la principal es “aprende a aprender”.

Para Edwards y Tovar (2008), las competencias transversales son doce:

1. Capacidad de análisis y síntesis. Está en la base de la capacidad de razonamiento crítico.
2. Capacidad para el razonamiento lógico y matemático. Destreza para traducir un problema de la vida real al lenguaje matemático.
3. Capacidad para aplicar conocimientos de matemáticas, ciencias e ingeniería. Es la habilidad para transferir conocimientos y metodologías entre estos campos.
4. Capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua y en lenguajes formales, gráficos y simbólicos. Utilización de la lengua como instrumento de comunicación oral, escrita, de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones en varios contextos y situaciones comunicativas.
5. Capacidad para usar las TIC. Conjunto de habilidades para buscar, obtener, evaluar, seleccionar, procesar, organizar,

- intercambiar y producir información y transformarla en conocimiento con utilización de recursos digitales.
6. Resolución de problemas. Es la habilidad para identificar un problema y la búsqueda sistemática de soluciones.
 7. Capacidad para la redacción y elaboración de documentación técnica. Es el compromiso con las cosas bien hechas y el afán por mejorar cada vez más.
 8. Capacidad para trabajar en equipo. Es la habilidad para integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas o áreas.
 9. Capacidad para el aprendizaje autónomo. Se conocen con suficiente detalle los mecanismos y las formas específicas y personales de aprendizaje y saber establecer estrategias específicas de incorporación de nuevas habilidades y conocimientos, para aplicarlos en las actividades.
 10. Capacidad de organización y planificación. Habilidad para analizar tareas, distribuir equilibradamente el tiempo en función de determinadas prioridades personales y organizar los recursos materiales y personales.
 11. Capacidad para aportar nuevas ideas. Generar formas no habituales de hacer cosas, de resolver problemas o de abordar situaciones, así como la capacidad de proponer ideas, procedimientos y finalidades nuevas para optimizar los recursos disponibles.
 12. Comprensión de la responsabilidad ética y profesional. Permite obrar con coherencia en función de una axiología que tiene como base el valor fundamental de actuar con los demás como queremos que los demás actúen con nosotros.

Como expresan Lizitza y Sheepshanks (2020): “Estos temas abren nuevos desafíos, que siguiendo a Villa Poblete (2007) se plantea cuestiones que son claves para avanzar sobre este camino: ¿Está el estudiante preparado para iniciar un aprendizaje autónomo? ¿Tiene el estudiante las capacidades básicas para llevar a cabo este tipo de aprendizaje? ¿Cuenta con competencias básicas para desarrollar su aprendizaje universitario? ¿Es posible ayudar a capacitar al estudiante en el déficit previo con el que pueda llegar a la universidad? ¿Ofrece la universidad respuestas satisfactorias a las necesidades del estudiante respecto a las modalidades que puedan convenirle más dependiendo de su situación personal y laboral? Aquí el desafío [...]” (p. 106).

El Nuevo Modelo Educativo UCA

Desde la perspectiva antes mencionada, la UCA se encuentra en un proceso de elaboración del Nuevo Modelo Educativo que comprenda una mirada humanista e integral de la persona que aprende y de la persona que enseña.

En este sentido, el Proyecto Institucional 2018-2022 expresa: “Sobre la base de su identidad, la UCA realiza su misión por medio de la investigación, la enseñanza sistemática e integrada de las distintas disciplinas y la formación humanista y cristiana, a partir de sólidos fundamentos científicos y valores éticos que abran al ser humano a la trascendencia. Fiel a la Doctrina Social de la Iglesia, desarrolla actividades de extensión asumiendo su responsabilidad con toda la comunidad, especialmente con los más frágiles, para promover su acceso a la Educación Superior. La responsabilidad de la UCA se cifra en el logro de la formación de un graduado como alguien ‘experto en humanidad’” (p. 4).

La nueva propuesta educativa plantea una formación en *competencias transversales* que den cuenta del perfil de egresado de estudiante UCA, pero no sólo respecto a su desarrollo profesional que implique una posición en el mundo laboral, sino que muy especialmente supone una formación en competencias humanas que permitan a nuestros egresados poder saber, hacer y ser de manera integral en pos del bien común.

El Neo Modelo UCA integra formas y saberes enfocados hacia las competencias tanto de hoy como del futuro, fundamentales en el contexto global de un mundo que cambia aceleradamente. Estas competencias incluyen la transdisciplinariedad, el pensamiento novedoso y adaptativo, la inteligencia social, el pensamiento computacional y tecnológico, la gestión del aprendizaje, interculturalidad, la colaboración virtual, entre otras.

Como expresan Tobón-Tobón *et al.* (2010): “El desarrollo integral del ser humano no se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr la excelencia, sino a ese desarrollo que involucra la totalidad del ser humano: lo físico, lo espiritual, lo social y lo mental. Eso es lo que se pretende hacer con la búsqueda de una formación integral en todos los niveles educativos, que propenda a desarrollar y consolidar en los estudiantes el proyecto ético de vida” (p. 30).

Las competencias transversales o para la vida se refieren a aquellas que los estudiantes desarrollan a lo largo de su andar por la

Universidad y que, además de habilitarlos para una vida plena y de bienestar, tienen un impacto en su quehacer profesional.

Las competencias disciplinares son los conocimientos, habilidades y actitudes específicas de cada materia y profesión e implican una construcción gradual de capacidades desde las primeras asignaturas hasta las asignaturas terminales de cada carrera.

La formación por competencias se centra en la mirada humanista y cristiana como centro de la concepción de toda acción educativa. “La integración de la persona implica la unificación y armonización del intelecto, los afectos y el obrar, en un proceso autoimplicativo de cada miembro de la comunidad” (Proyecto Institucional 2018-2022, p. 5).

Las distintas competencias transversales se organizan en función de la concepción humanista y cristiana y se integran dentro de lo que supone a la persona una manera de *mirar*, *encontrarse* en el mundo y *actuar* en él (Figura 3).



Fuente: UCA, Neo Modelo Educativo.

Dentro de las competencias transversales, se distinguen aquellas que son principales y propias de la *formación humanista y cristiana* propuesta por nuestra universidad. Implican el marco que da identidad al graduado UCA, son las competencias que desarrollan una manera particular de *mirar* y *comprender* el mundo:

a. Integración del saber: Supone dos capacidades: por un lado, la capacidad de integrar y hacer dialogar los conocimientos disciplinares y de considerar al mundo de forma global para impactar

de forma positiva en los complejos problemas contemporáneos. Por otro lado, supone la capacidad de integrar en profundidad el saber con la propia existencia, en relación con los demás, con la naturaleza y con Dios; es decir, la capacidad de hacer dialogar, en uno mismo, los saberes de la vida y de la fe.

b. Pensamiento crítico: Capacidad de analizar, reflexionar e interpretar, desde un juicio personal que armonice la mirada humanística y cristiana con el sentido disciplinar específico, las cuestiones de la época para proponer soluciones a problemáticas actuales.

Por otro lado, se encuentran las competencias transversales que implican la relación con uno mismo, con los otros y con las situaciones de aprendizaje. Son competencias que desarrollan aptitudes para lograr una auténtica cultura del *encuentro*:

a. Diversidad: Capacidad de respetar e interactuar con diferentes personas sin importar su condición personal, contextual, cultural o social. Es la capacidad de generar encuentro para aprender y convivir de manera armónica.

b. Inteligencia socioemocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás; manejar y controlar las emociones de forma adecuada; construir una autoestima favorable y actitud positiva ante la vida; mantener buenas relaciones con los demás y adoptar un comportamiento apropiado y responsable frente a las demandas de la sociedad.

c. Autogestión del aprendizaje: Capacidad de regular los propios procesos cognitivos y motivacionales; planificar las propias metas y modificar los factores necesarios para lograr un aprendizaje autónomo y eficaz.

Por último, las competencias que implican una manera de *actuar* en la producción de conocimientos y aportes a la sociedad:

a. Colaboración presencial y a distancia: Capacidad de conectarse, comunicarse y trabajar con personas y equipos a través del uso de las tecnologías de colaboración y aprendizaje (TCA) para desarrollar proyectos en conjunto.

b. Pensamiento científico: Capacidad de analizar metódicamente los datos de la realidad, llegar a conclusiones y comunicar los nuevos descubrimientos o conocimientos alcanzados, procurando las implicaciones éticas y morales de todo avance científico.

c. Pensamiento novedoso y adaptativo: Capacidad de pensar, investigar, comprender y aportar soluciones nuevas y originales, desde un marco ético y moral, que contribuya a la búsqueda de la verdad y dé respuesta a los retos cambiantes del mundo.

MÓDULO II

EL PERFIL COGNITIVO-MOTIVACIONAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UCA

Objetivos del módulo

1. Definir el aprendizaje académico desde una visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Comprender los conceptos de autorregulación y autoeficacia involucrados en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.
3. Identificar algunos determinantes de la motivación hacia el aprendizaje universitario.
4. Conocer las estrategias de aprendizaje, su clasificación e incidencia en las actividades de estudio.

Tema 1: Características de los estudiantes universitarios. Perfiles generacionales

Para comenzar este módulo, resulta necesario partir de algunas características generales de los estudiantes universitarios actuales en comparación a las diversas generaciones que se encuentran interactuando dentro del ámbito universitario.

Existe en la universidad una diversidad generacional que representa un desafío para las instituciones porque supone una comprensión de los espacios de aprendizajes diferentes. Lo cual no significa que no se logre un encuentro generacional que colabore en la construcción del conocimiento.

En primer lugar, se hará una descripción de diferentes concepciones acerca del término generación. En segundo lugar, se hará una

breve descripción de las distintas generaciones que conviven en el ámbito universitario.

Administrar la diversidad generacional en el ámbito educativo y laboral supone en la actualidad uno de los mayores desafíos de las organizaciones, dado que esta diversidad generacional se traduce en diferentes maneras de comprender el estudio y el trabajo, como por ejemplo, el concepto de *autoridad, liderazgo, conflicto, responsabilidad* y la *comunicación* (Díaz-Sarmiento *et al.*, 2017). En este sentido, el desafío de la universidad es lograr, en la multiplicidad de generaciones, una integración, o encuentro generacional, que favorezca el real aprendizaje y el posterior desarrollo profesional.

Desde la conceptualización acerca del término *generación* no existe consenso respecto a su definición, como a los elementos que determinan sus características como los comportamientos asociados a los grupos generacionales (Díaz-Sarmiento *et al.*, 2017).

A continuación, se presentan algunas definiciones acerca del concepto de generación (Tabla 2).

Tabla 2: Definiciones de generación

<i>Visión positivista</i>	
Hume	“[...] establece que el inicio de una generación está ligada a un proceso de cambio de datos que le permite elegir y gobernar de forma diferente a las generaciones anteriores” (p. 193).
Mannheim y de la Yncera	“[...] resaltan la capacidad y autonomía de las nuevas generaciones para cambiar viejas configuraciones por unas propias, asociadas a su manera particular de ser-hombre” (p. 193). “[...] plantean que los 30 años de edad es la etapa en la que el ser humano tiene una mayor capacidad para crear; y los 60, la etapa en la que merma su papel en la vida pública” (p. 194).
Comte	“[...] plantea que las generaciones pueden ser medidas y condensadas dentro del ciclo humano nacimiento-muerte. También establece que las generaciones son instrumentos de medición del progreso en las sociedades; progreso que ocurre y se perpetúa gracias al balance entre los aportes de las nuevas generaciones y la estabilidad brindada por las generaciones pasadas. Para el autor, el tiempo del progreso de las generaciones es de 30 años, al cabo del cual termina y es reemplazado por las nuevas generaciones como en una carrera de relevos” (p. 193).

<i>Estos autores relacionan el término generación con períodos biológicos de la vida humana, así como con cambios en configuraciones sociales que ocurren en el mencionado ciclo vital.</i>	
Ortega y Gasset	“[...] plantea que las generaciones están formadas por un cuerpo <i>social íntegro</i> , relacionado permanentemente para cumplir con un propósito histórico particular [...] plantea la existencia de ciclos biológicos que condensan por lo menos a tres generaciones” (p. 194).
Mill y Navarro	“[...] las generaciones están compuestas por grupos humanos que toman posesión de la sociedad y se encuentran fuertemente influenciados por el momento histórico en el cual se desarrollan [...] dichos grupos humanos, gracias a la educación y experiencia que adquieren, tienen la capacidad de influir en las futuras generaciones para que sean iguales o incluso mejores que ellos” (p. 194).
Giusseppe Ferrari	“[...] expone que cada generación tiene una propia concepción del mundo que moldea su pensamiento y actuación en la sociedad. Este autor afirma que cada generación busca implementar su propio pensamiento y convicciones; lo cual, inicialmente, desencadena un período de revolución que luego se disipa en la medida que se establezca el nuevo orden” (p. 194).
<i>Todos estos autores coinciden en que las diferencias generacionales se definen por las características de los grupos sociales a través de la historia, y el impacto que dichos grupos tienen en la evolución y el progreso de la sociedad.</i>	
<i>Visión histórico-romántica</i>	
Dilthey	“[...] define generación como un grupo de personas que viven en un tiempo común, en el cual se comparten conductas y costumbres que los identifica y los hace sentirse cercanos en diferentes facetas de su vida. Su idea de generación y de la conexión que une a los individuos con una generación en particular son los hechos, circunstancias y acontecimientos que se suscitan en su época; siendo estos los que ocasionan que los individuos de una misma generación puedan responder a situaciones de manera similar [...] lo que da la esencia a las generaciones no es su tiempo cronológico sino su tiempo vivencial, que construye un ser interior idénticamente determinado”. “Generación es además una denominación para una relación de contemporaneidad de individuos; aquellos que en cierto modo crecieron juntos, es decir, tuvieron una infancia común, una juventud común, cuyo tiempo de fuerza viril coincidió parcialmente, los designamos como la misma generación” (pp. 194-195).

Heidegger	“[...] fortaleció el concepto generación indicando que se caracterizan por compartir un <i>destino colectivo</i> . Agrega que los individuos consideran verdaderos aquellos <i>tópicos históricos comunes</i> compartidos por la sociedad, los cuales actúan como barreras cuando se desea salir de lo que denomina <i>el surco trazado por el tiempo</i> . Con lo anterior, el autor explica el poder de la costumbre y la barrera que representa para las nuevas generaciones cuando éstas desean modificar las configuraciones ya establecidas” (p. 195).
<i>La concepción de generación en el enfoque histórico-romántico se aparta un poco del concepto lineal y de la “sucesión mecánica”, para concentrarse en los elementos causantes de cohesionar a los integrantes de una generación.</i>	

Fuente: Díaz-Sarmiento *et al.*, 2017.

Una vez mencionadas las distintas conceptualizaciones acerca del término generación, se hará una breve descripción de las distintas generaciones, tomando en cuenta aspectos aportados de la visión positivista y de la visión histórico-romántica (Tabla 3).

Tabla 3: Características de las generaciones

Generación Baby Boomers	<ul style="list-style-type: none"> –Nacidos entre 1946 y 1964. Son aquellos nacidos recién terminada la Segunda Guerra Mundial; en una época caracterizada por el disparado incremento en el nacimiento de niños: el Baby Boom, especialmente en países anglosajones. –Se caracteriza por su dedicación y hasta adicción al trabajo. Empoderados y esperando lo mejor de la vida, es una generación preocupada por la búsqueda de estatus, lealtad y calidad de vida. –Muchos de ellos fueron criados por madres jóvenes, en su mayoría amas de casa, tradicionalistas y conservadoras. –Fueron enseñados a ser independientes y a creer que podían controlar su destino. –Entre sus fortalezas laborales se encuentran la capacidad de guiar, generar y ser flexibles a los cambios. –Están muy preocupados por la participación y el espíritu en el trabajo, en poner corazón y humanizar la vida laboral. –Algunos eventos que impactaron a esta generación fueron la guerra de Korea, la expansión de la televisión en los hogares, el rock and roll, la guerra de Vietnam, el primer hombre en la luna, el movimiento de los derechos civiles, los derechos de la mujer, el movimiento hippie, woodstock, el asesinato de Kennedy (Zemke <i>et al.</i>, 2013). Fue una generación inclinada a la protesta en contra del poder y el activismo a favor de causas sociales.
-------------------------	--

Generación X	<ul style="list-style-type: none"> –Nacidos entre 1965 y 1981. Preceden a los Baby Boomers y son padres de los Millennials y de los Centennials. –Crecieron en un hogar en donde ambos padres trabajaban o, en algunos casos, estaban divorciados, por lo que fueron formándose en un entorno de inseguridad familiar, altamente cambiante y diverso. –Crecieron con ideas liberales, sin una afiliación política particular y con la idea de que la Educación Superior era el camino a un empleo digno y valioso. –En su mayoría fueron los adolescentes durante la época de los ochenta, influenciados por eventos como el surgimiento de los computadores personales, la expansión del VIH, la expansión de internet, la muerte de John Lennon, Chernobyl, la caída del muro de Berlín, el surgimiento de canales icónicos como MTV y CNN, entre otros eventos que marcaron sus características y comportamiento (Zemke <i>et al.</i>, 2013). –Ven el trabajo solo como trabajo y buscan un balance entre su vida personal y laboral. Trajeron consigo características de valor para el mercado laboral. Su alta competencia tecnológica, aceptación a la diversidad y al cambio, se presentan como ventajas para solucionar problemas de la organización de manera efectiva. –Una generación para la cual el trabajo hace parte esencial en su autodefinición y que, si bien resiste el paradigma de lealtad corporativa, valora el reconocimiento y retroalimentación de sus jefes, así como las relaciones con sus colegas dentro de la organización. –Tienen hijos adolescentes, Millennials o Centennials, con los cuales son protectores y por lo cuales lo dejarían todo. Buscan darles el sentido de familia y estabilidad que no tuvieron, entregándoles el mundo en sus manos y “un mejor futuro”.
--------------	--

<p>Generación Y o Millennials</p>	<ul style="list-style-type: none"> –Nacidos entre 1980 y 2004, son los hijos de los últimos Boomers y de los primeros X, y crecieron en una cultura de niños protegidos y queridos. –Caracterizados por el uso de la tecnología como parte integral de su estilo de vida. Su afinidad por el mundo digital es uno de los aspectos más destacables de este grupo (PWC, 2011). Han crecido con internet, los teléfonos inteligentes, acelerados avances tecnológicos, las redes sociales y, con estas, la información al instante. Para ellos, la tecnología no es sorprendente, es una obviedad. –Fueron marcados por eventos como el ataque del 11 de septiembre al World Trade Center, la popularidad de google, youtube, wikipedia, redes sociales como facebook y twitter, entre otras, la guerra de Irak y de Afganistán, el Tsunami de Asia, la recesión de 2008, Ms. office como parte de la vida académica y laboral. –Tienen un pensamiento y actuación diferente, es por esto que ha suscitado tanto interés entre las empresas e investigadores de la actualidad. Estos quieren cambiar el mundo, ser más correctos, más honestos, más ecológicos, más orgánicos y más exitosos. –Son ciudadanos de un mundo globalizado; para ellos, bien podría ser la casa de al lado, quieren ir y venir para tener una experiencia multicultural, en muchos casos financiada por sus padres. Gracias a la globalización, las características de esta generación son más similares entre países que las de cualquier otra generación (Stein, 2013). Así mismo, son abiertos a la diversidad en todos sus niveles. –Son la generación con menos afiliación política o religiosa de la historia. –Priorizan sus intereses personales a los de la compañía. No están cómodos con estructuras rígidas y demandan posiciones variadas e interesantes en el trabajo. Necesitan constante retroalimentación y posibilidad de crecimiento personal y profesional. –En el aspecto familiar, los Millennials conforman hogares en los cuales la pareja es activa laboralmente, por lo cual la flexibilidad en el trabajo es una de sus prioridades.
-----------------------------------	---

Fuente: Díaz-Sarmiento *et al.*, 2017.

De acuerdo a estas características, Díaz-Sarmiento (2017) elabora una comparación de las tres generaciones de acuerdo a la motivación (Figura 4), la educación (Figura 5) y el trabajo (Figura 6).

Figura 4: Cuadro comparativo: Baby Boomer, X y Millennials frente a la variable motivación

	BABY BOOMER	X	MILLENNIALS
Motivación	Les motiva el poder y altos niveles de desarrollo. (Cervetti, 2014). Soñaban con contratos indefinidos. (Lasheras y Jiménez, 2012)	Valoran altamente la búsqueda del balance entre trabajo y la vida (Bridgers y Johnson, 2006)	Impacientes e innovadores, demandan balance entre trabajo y su auto interés, dispuestos a sacrificar ganancias financieras a cambio de cosas significativas. (Seaton y Boyd, 2007)
	Perspectiva optimista. Ante la autoridad expresan amor u odio. Espíritu de automotivación. (Lombardia, Stein y Pin, 2008)	Perspectiva escéptica. Presentan desinterés ante la autoridad. Son equilibrados. Liderazgo por competencia y espíritu de anticompromiso. (Lombardia, Stein y Pin, 2008)	Lo repetitivo, fácil o monótono les preocupa más que el cómo hacerlo; les gusta el reto. (Lasheras y Jiménez, 2012)
	Autosuficientes, independientes e interesados en riquezas materiales. (Seaton y Boyd, 2007)		Mayor desempeño en entornos creativos, les gusta viajar y desenvolverse en su ambiente de trabajo (Chirinos, 2009). Son ciudadanos del mundo. (Cervetti, 2014)

Fuente: Díaz-Sarmiento *et al.*, 2017, p. 199.

Figura 5: Cuadro comparativo: Baby Boomer, X y Millennials frente a la variable educación

	BABY BOOMER	X	MILLENNIALS
Educación	Educación como medio de progreso: "soy lo que soy en el trabajo". (Cervetti, 2014)	Estudian, se capacitan, nada es garantía para progresar, aprenden idiomas (Cervetti, 2014)	Contemplan oficios y carreras profesionales no tradicionales, con sistemas como la educación virtual. (Ferreiro, 2006)
	Educación necesaria para el éxito (Lasheras y Jiménez, 2012)	Profesionales de alto nivel, interesados por mantener su rango socioeconómico (Chirinos, 2009)	Excelente formación académica. (Lasheras y Jiménez, 2012)
	Forman parte de lo que es hoy la vida política, cultural, industrial y académica en los Estados Unidos. (Arias, 2011)	Nivel de compromiso con el aprendizaje y educación durante toda la vida. (University of Michigan, 2013)	Piden cambios y cuestionan la Escuela tradicional, debido al cambio del mercado laboral. (Batalla, 2016)

Fuente: Díaz-Sarmiento *et al.*, 2017, p. 199.

Figura 6: Cuadro comparativo: Baby Boomer, X y Millennials frente a la variable trabajo

	BABY BOOMER	X	MILLENNIALS
Trabajo	Acostumbrados a trabajar en entornos jerárquicos y competitivos. El trabajo a presión es su estilo de gestión. (Lasheras y Jiménez, 2012)	Buscan equilibrio entre lo laboral y lo personal (Chirinos, 2009)	Buscan flexibilidad laboral (Chirinos, 2009). Placer y diversión en el trabajo (Molinari, 2011). Poca lealtad con los empleadores, nuevas oportunidades, y posiciones variadas en el trabajo. (Deloitte, 2014)
	Dispuestos a sacrificar la familia por el trabajo (Bridgers y Johnson, 2006)	El trabajo es algo temporal y cada empresa un escalón para alcanzar algo mejor. (Filipczak, 1994)	Buscan un balance entre el trabajo y la familia. (Yeaton, 2008)
	Dedicación al trabajo, búsqueda de estatus, mejora en el nivel de vida y orientación al trabajo como ancla de vida (Almeida, 2012)	Se preguntan cuál es su beneficio en cada trabajo y se esfuerzan tanto por alcanzar sus metas, así como las de la organización. (Smola y Sutton, 2002)	Expectativas frente al trabajo se centran en: La libertad para tomar decisiones. Las oportunidades de aprendizaje y desarrollo. La comunicación abierta y el respeto por su estilo de vida. (Lombardia, Stein y Pin, 2008)
	Disciplinados, con confianza en el sistema, manejan la formalidad y autoridad (Lasheras y Jiménez, 2012)		Independientes, delegan responsabilidades, demandan retroalimentación inmediata y esperan un sentido de resultados cada hora (Martin, como se citó en Irizarry-Hernández y de Arcibo, 2009)

Fuente: Díaz-Sarmiento *et al.*, 2017, p. 1200.

Respecto a la Generación Z o Centennials, un artículo periodístico resume las siguientes características (Tabla 4).

Tabla 4: Características de la Generación Z o Centennials

- Nacieron a partir de 1995, es decir, son los hermanos de los Millenials y aunque han aprendido de ellos existen diferencias considerables entre ambos.
- Son emprendedores por naturaleza. Tienen una gran iniciativa para los negocios.
- Cuidan el ambiente. Les molesta que la gente no tenga cultura ecológica y no entienden a los cazadores de animales.
- Les preocupa la estabilidad económica. Saben el valor del dinero desde una edad muy temprana. Son muy activos, por lo que desde temprana edad tienen su primer empleo, algunos de ellos también se sienten presionados por sus padres para ganar experiencia profesional, por lo que comienzan a trabajar desde temprana edad.
- Prefieren comprar en las tiendas virtuales. Les es más fácil y cómodo comprar a través de una computadora que ir a la tienda por un artículo. Influyen en más del 60 por ciento en las decisiones de compra para comida, viajes, dispositivos tecnológicos y automóviles.
- No conciben la vida sin internet. Para ellos es una pieza fundamental para la vida, ya que buscan en la web alguna página para resolver algún problema escolar, toman clases por este medio y más de la mitad utiliza las redes sociales como apoyo para proyectos escolares.
- Los dispositivos móviles y las aplicaciones forman parte de sus vidas y pueden utilizar hasta 5 artefactos al mismo tiempo, como televisión, smartphones, laptops, tabletas y consolas.
- Esta generación piensa en cuarta dimensión, aunado a su preferencia a las imágenes, “emoticones” y “emojis” al utilizar de manera mínima los textos.
- Los representantes de la Generación Z se distraen cada 8 segundos en algo nuevo, pues según estudios médicos, un 11 por ciento de este segmento fue diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención (TDA).

Fuente: <https://vanguardia.com.mx/articulo/caracteristicas-de-la-generacion-z>, 2019.

Por lo que puede verse, estas características describen, en cierta medida, el perfil del estudiante universitario en la era digital: por ejemplo, su marcada alfabetización digital, su necesidad de estar conectados permanentemente o su inmediatez. Sin embargo, algunos estudios han demostrado que más allá del contacto permanente con el mundo digital no siempre cuentan con las competencias digitales necesarias para un manejo eficiente y productivo en el campo del aprendizaje. Es decir que, más allá de la existencia de una “generación digital”, la universidad debe desarrollar estrategias adecuadas que permitan asegurar que los estudiantes desarrollan la competencia digital durante su etapa formativa.

Para poder comprender el proceso de aprendizaje que se realiza en el entorno universitario, Prensky (2010) establece unas categorías de análisis que ayudan distinguir qué entendemos como perfiles de

estudiantes en la era digital. Existe una diferencia entre *nativos e inmigrantes digitales* que permiten entender las formas diferentes de aprender. Esta distinción establece una *brecha digital* que no puede ser ignorada. Los *inmigrantes digitales* que se dedican a la enseñanza están empleando una *lengua* propia de la *edad predigital* para instruir a una generación que maneja la lengua digital, generando la sensación de que en las aulas los docentes manejan un *idioma desconocido y poco inteligible*.

Respecto al comportamiento con el entorno digital, los nativos digitales viven una parte importante de su vida en las redes y eso determina aspectos que hacen a su constitución de la propia identidad, se sienten que son reconocidos en la medida que pertenecen e interactúan en ese mundo. Su identidad muchas veces se define por dichos entornos e intercambios sociales (Renau Ruiz *et al.*, 2013).

En cambio, los inmigrantes digitales se acercan a las TIC y al mundo tecnológico de manera ocasional, entran en la red, hacen lo que necesitan hacer y simplemente se marchan, sin tener una cierta personalidad o identidad en la red.

En el plano educativo, los nativos digitales desean recibir la información de forma ágil e inmediata, les atrae realizar multitareas y procesos paralelos, prefieren los gráficos o las imágenes a los textos y funcionan mejor cuando trabajan en red.

Sin embargo, en muchas situaciones de aprendizaje, los docentes (inmigrantes digitales) no encuentran valor en las habilidades que los estudiantes (nativos digitales) han adquirido y perfeccionado a través de la interacción y práctica digital. Prefieren moverse dentro de lo que les es conocido en virtud de su forma de aprender (que es también la forma en que los enseñaron a ellos). Es por eso que, muchas veces, los estudiantes actuales les impacienten y cansen las conferencias o la secuenciación extrema de ver cada tema en forma aislada y “paso a paso”. A nivel vincular, los docentes generalmente rechazan el esfuerzo, el conocimiento y las habilidades de sus alumnos, como también les ocurrió a ellos cuando se iniciaban su formación universitaria. Por lo que el gran desafío en la nueva propuesta educativa, en el ámbito universitario, será el de aprender a aprender a comunicarse con sus estudiantes a través de una lengua y de un estilo común. Ello no significa cambiar el significado de lo importante, de lo trascendente, ni tampoco implica fijar otras habilidades distintas (Prensky, 2010).

Tema 2: Características del aprendizaje en el entorno universitario

Una vez presentadas algunas características generales del perfil de los estudiantes universitarios, se hará un desarrollo de algunos conceptos que permiten entender el proceso de aprendizaje, para comprender y ofrecer intervenciones didácticas que valoren y colaboren en el desarrollo y en la formación integral de nuestros alumnos.

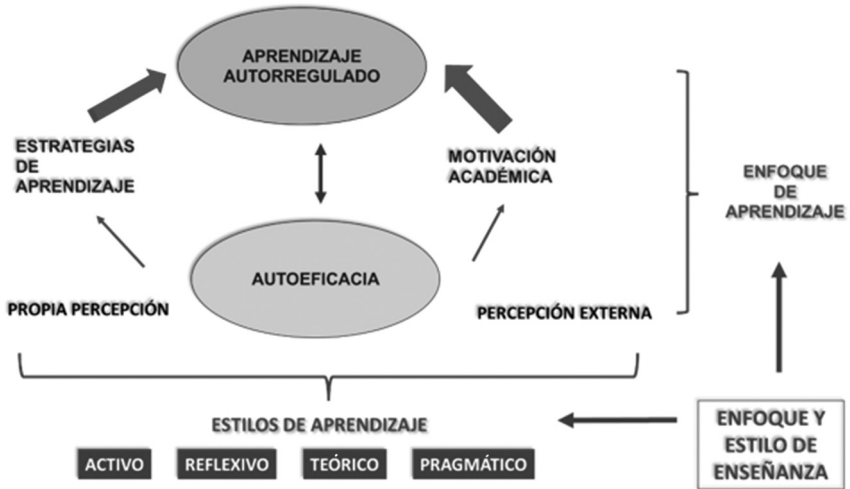
Para poder comprender es necesario observar de cerca la experiencia de aprender tal como el estudiante la vive. Conocer qué sucede en realidad desde la mirada de quien aprende con el fin de poder orientar el aprender (Morchio *et al.*, 2015).

Por otro lado, es necesario definir algunas características del aprendizaje como marco de comprensión:

- El aprendizaje es un proceso activo, supone que la persona que aprende, construye y reconstruye esquemas en función de su experiencia con el mundo y consigo misma. No se trata de una recepción pasiva ni de una respuesta mecánica frente a estímulos externos. Se trata de reelaboraciones sucesivas de quien aprende.
- El aprendizaje es un proceso personal, es decir que pone en juego aspectos cognitivos, afectivos, sociales y se despliega en el contexto de una vida, condicionada por sus circunstancias.
- El aprendizaje requiere de la mediación e interacción, puede ser promovido y mediado socialmente; entonces, si bien el aprender se concreta en sucesos internos, estos sucesos se pueden iniciar y optimizar en la interacción con otro.
- El aprendizaje requiere de material acorde, exige un material que sea potencialmente significativo y acorde con la estructura cognoscitiva del alumno.

La complejidad del proceso de aprendizaje en el ámbito universitario supone hacer un recorte conceptual y elegir algunos conceptos que permitirán comprender y abarcar algunas de las características principales de las situaciones de aprendizaje universitario. Para ello, se ha elaborado un esquema (Figura 7) que permite integrar las distintas nociones y procesos que serán explicados en los siguientes apartados.

Figura 7: Conceptos relacionados en el aprendizaje universitario



Fuente: Elaboración propia (Gracia-Ripa, 2019).

Toda situación de enseñanza procura por la autonomía de la persona que aprende; en simples palabras, se espera que el estudiante universitario pueda manejarse en el entorno formativo en forma independiente, con solvencia y seguro de su propio proceso de aprendizaje. Esto puede relacionarse con el concepto de *aprendizaje autorregulado*, en el cual el alumno controla y dirige sus propios procesos cognitivos y motivacionales para lograr sus objetivos de aprendizaje, planificando sus metas y acciones a ejecutar, evaluando, monitoreando y modificando condiciones de carácter intrapersonal y externas o de contexto. Se podría decir que esto es lo que se espera de toda persona que quiere aprender en la universidad, sin embargo, no siempre se logra.

En este sentido, existen algunas variables que pueden facilitar o impedir la autorregulación y autonomía en el proceso de aprender por parte de nuestros alumnos.

Dos de los procesos involucrados, y que facilitan la regulación del propio aprendizaje, se refieren a las *estrategias de aprendizaje* y a la *motivación hacia el aprendizaje*.

Las *estrategias de aprendizaje* son *acciones organizadas*, realizadas en forma consciente e intencional por el estudiante con el fin de lograr eficazmente un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Se clasifican en:

- *elementos cognitivos*, asociados al procesamiento de la información, como son la elaboración, selección, transferencia y uso o comunicación de lo aprendido, entre otras;
- *elementos meta-cognitivos*, que permiten organizar y comprender más fácilmente el material de estudio, como revisar y cuestionarse durante la lectura, autoevaluar el propio conocimiento y autorregular las acciones cognitivas que permitan un mejor aprendizaje;
- *elementos afectivo-motivacionales*, que apoyan la gestión del aprendizaje, como el control de la ansiedad o de las emociones negativas relativas a la tarea, las creencias de autoeficacia o de valía personal para el aprendizaje, la gestión de esfuerzos físicos o mentales para asegurar la consecución de una tarea y el interés personal por la actividad académica.

Es decir que las estrategias de aprendizaje involucran procesos cognitivos (construcción de nuevos significados), afectivos (motivación, metas, autoeficacia, comportamiento de estudio) y contextuales (percepción de la tarea y situaciones de aprendizaje).

La *motivación académica* o motivación hacia el aprendizaje es entendida como el conjunto de procesos implicados en el *inicio, dirección y mantenimiento* de la conducta, es decir, lo que permite *poner en acción una conducta de aprendizaje y mantenerla en el tiempo con el objetivo de alcanzar una determinada meta*.

Este proceso de implicación y sostenimiento de la motivación hacia el aprendizaje supone distintos aspectos que permiten explicar o comprender las razones por las cuales algunos estudiantes no logran estar motivados hacia el aprendizaje o les cuesta sostener la conducta de estudio.

En primer lugar, se puede señalar la *atribución causal* (teoría de Weiner, 1972) como un concepto que explica las razones por las cuales algunos estudiantes pierdan su interés y motivación por estudiar y vivencien el entorno de aprendizaje como una situación que no pueden controlar y avanzar.

Las personas, frente a diversas situaciones, tienden a buscar el porqué de los hechos. Buscan las causas de los acontecimientos y esto constituye un agente motivador de la conducta humana porque proporciona comprensión y control sobre los acontecimientos que se intentan explicar. Es decir, cuando una persona ha obtenido un resultado, positivo o negativo (por ejemplo, aprobar o desaprobar un examen), tiende a dar una explicación acerca de por qué ocurrió

dicho resultado, le da una explicación causal: “desaprobé el examen porque no pude estudiar el tema” o “porque no tengo la capacidad suficiente para aprender, no soy bueno en esa materia...”. Del mismo modo, “aprobé porque estudié mucho y bien” o “porque tuve suerte, me tocó el tema más sencillo...”. Como se puede observar, las explicaciones causales son distintas, algunos identifican *causas de índole interno*, es decir, dependió del esfuerzo, organización, capacidad o habilidad interna. Y en otros casos, se identifican causas de índole externo, como puede ser la buena suerte, o la facilidad del tema.

La identificación de las causas como internas o externas se relaciona con dos conceptos que permiten identificar en forma más compleja cómo actúan estas representaciones en la motivación académica.

Uno de los conceptos se refiere a la *estabilidad*, es decir que algunas causas se perciben como más estables o consistentes y otras se perciben como más inestables o cambiantes. Por ejemplo, la inteligencia o la dificultad de la tarea pueden ser percibidas como causas más estables a lo largo del tiempo; en cambio, el esfuerzo o la suerte, como más cambiantes e inestables. La persona percibe que la consecuencia de su error se debe a su falta de capacidad o que no es lo suficientemente inteligente (causa interna) y, al mismo tiempo, identifica que esa causa o situación personal no se modifica con el tiempo, como si pensara: “siempre seré poco capaz para resolver esto”.

Lo cual se relaciona con el segundo concepto, la *controlabilidad*, que hace referencia a que algunas causas que son percibidas por la persona como sujetas al propio control, en cambio, otras son percibidas como ajenas a su control. Por ejemplo, el estado de ánimo, el cansancio o la inteligencia son causas generalmente no controlables por el sujeto, pero el esfuerzo o la pereza son causas que el sujeto generalmente percibe como que puede controlar.

Hasta aquí podemos pensar que si una persona percibe que la razón de su fracaso académico se debe a una causa interna (*poco inteligente*), estable (*siempre ha sido menos inteligente que otros*) y, por lo tanto, no controlable (*nada puedo hacer para que esto cambie*), es muy probable que su motivación y constancia para avanzar en ese tema y querer aprender estén muy descendidas.

Es decir, la falta de motivación y constancia en el estudio muchas veces se relaciona con estas concepciones previas que impiden la posibilidad de intentarlo o poder pensarlo de otra forma. Aquí el rol del docente se vuelve muy importante en la medida que transmite

confianza y acompaña la posibilidad de revertir esta situación. El *error* tiene que dejar de ser visto o percibido como una incapacidad o falta de habilidad, para comenzar a interpretarlo como parte del proceso de aprender y, por consiguiente, con la necesaria voluntad y constancia para volver a intentarlo hasta poder aprenderlo.

Muy diferente es la situación del estudiante que percibe las causas internas (*poco esfuerzo o poca planificación para estudiar ese tema*) como poco estables (*esta vez fue así, pero la próxima será distinto*) y controlables (*puedo consultar al docente para saber mejor en qué me equivoqué o la próxima debo estudiar de otra forma*); estas representaciones tienen un efecto facilitador y motivador que le dan al sujeto la confianza de que puede volver a intentarlo y superar ese obstáculo.

Estas situaciones también se relacionan con otros conceptos, que explican la motivación académica, referidos a las *razones o motivos para implicarse en una tarea de aprendizaje* (teoría de Dweck, 1985). *Motivos más intrínsecos y extrínsecos*: En las primeras, lo que buscan es desarrollar su habilidad a través del aprendizaje, es decir, llegar a sentirse más competentes. En las segundas, buscan demostrar que son competentes o evitar demostrar que son incompetentes; en este último caso, los sujetos están más preocupados por parecer competentes que por incrementar su competencia. Una persona que tiene motivos intrínsecos de aprendizaje se siente confiada y se percibe a sí misma como capaz de aprender. Los errores son vivenciados como desafíos, lo cual permite una conducta constante y positiva. En cambio, la persona en la que prevalecen motivos extrínsecos de aprendizaje no se siente capaz y constantemente se compara con otros o trata de que los demás no piensen que es poco inteligente.

La Tabla 5 presenta las formas distintas en cómo se concibe el aprendizaje y la propia actividad de aprender, respecto al tipo de motivos que prevalecen. La *motivación de aprendizaje* implica una prevalencia de motivos intrínsecos, en cambio, en la *motivación de ejecución* prevalecen motivos extrínsecos.

Tabla 5: Comparación de procesos y representaciones de acuerdo al tipo de motivación predominante

	MOTIVACIÓN DE APRENDIZAJE	MOTIVACIÓN DE EJECUCIÓN
Al comenzar una actividad, se preguntan	¿Cómo puedo hacerlo?	¿Puedo hacerlo?
Respecto del foco de atención	Su atención está puesta en el proceso que va realizando para resolver la tarea	Su atención está puesta en los resultados
Respecto de la interpretación de los errores	Es algo natural de lo que se puede aprender	Es vivenciado como un fracaso
Respecto de la incertidumbre que generan los resultados	La perciben como un reto	La perciben como una amenaza
Respecto de las tareas preferidas	Prefieren las que pueden aprender	Prefieren en las que pueden lucirse
El tipo de información que se buscan	Buscan información precisa sobre lo que saben o no, para mejorar la propia habilidad	Buscan información de carácter adulador
Los tipos de estándares que evalúan su actuación	Son estándares personales, flexibles y su consecución es a largo plazo	Son normativos, inmediatos y rígidos
El origen de sus expectativas	Se apoyan en el esfuerzo	Se basan en la percepción de su competencia actual
Valoración del profesor	Fuente de orientación y ayuda	Como juez sancionador
Origen del carácter reforzante de la meta	Es intrínseco a la realización de la tarea	Es extrínseco a la misma

Fuente: Pardo Merino y Alonso Tapia, 1990.

Es decir, existe un concepto que subyace a los procesos de aprendizaje e incide en la forma en que se valora o no la situación de aprendizaje, adquiriendo estrategias y sosteniendo una motivación favorable, que se entiende como *autoeficacia*. Se infiere como *la percepción que tiene el estudiante acerca de su posibilidad para controlar los procesos de aprendizaje*. Esta autopercepción se construye a partir de experiencias que se van dando en las distintas situaciones de aprendizaje, muchas veces desde la escolaridad primaria, donde las personas comienzan a resolver de manera individual los obstáculos propios de toda situación nueva de aprendizaje. Frases como “no le da la cabeza”, “tu hermano sí que es inteligente”, “mejor dedícate

a otra cosa porque no vas a poder”, van calando en la persona y se van instalando como representaciones muy difíciles de modificar. La misma concepción tradicional de inteligencia hacía pensar que las personas no podían modificar con nuevos aprendizajes sus habilidades y capacidades (Díaz Mujica y Pérez Villalobos, 2013).

Nuevamente la *figura del docente*, como alguien que puede *acompañar y transmitir confianza*, le permite al estudiante construir nuevas representaciones de sí mismo como aprendiente. Creo que todos hemos tenido en algún momento de nuestra historia escolar y académica, situaciones de superación y logro académico y es muy probable que en esas situaciones haya existido alguna persona que creyó en nosotros y en esa posibilidad de aprendizaje.

Tema 2: Características del aprendizaje en el entorno universitario. Parte II: Estilos cognitivos y enfoques de aprendizaje

El estudio de estilos de aprendizaje induce a precisar una enorme cantidad de investigaciones que han permitido identificar la relación entre *distintas formas de aprender* y su incidencia en los procesos formativos a lo largo de la vida.

De manera general, se entiende el estilo de aprendizaje como tendencia o predisposición del sujeto a adoptar un conjunto de estrategias de aprendizaje o como la forma personal de percibir y seleccionar la información, en una determinada situación de aprendizaje (Martín García y Rodríguez Conde, 2003).

La teoría sobre los estilos de aprendizaje intenta dar cuenta de por qué dos personas que enfrentan una misma situación de aprendizaje logran asimilar distinta cantidad de información. Se ha seguido una abundante investigación en el campo del aprendizaje con el fin de establecer distintas relaciones entre los estilos de aprendizaje y diferentes variables como la edad, el género, el estudio disciplinar o carrera, el nivel educativo, entre otros (Martín García y Rodríguez Conde, 2003).

Desde esta teoría se distinguen dos dimensiones principales en el proceso de aprendizaje: la primera relacionada a *cómo percibimos la nueva información* y la segunda asociada a *cómo procesamos lo que percibimos*. Esos procesos varían de acuerdo a los estilos de aprendizaje que predominan en las personas y que explican las diferentes formas de aprender.

Se definen los *estilos de aprendizaje* como los *rasgos cognitivos afectivos y fisiológicos*, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Algunos autores destacan la influencia del *predominio sensorial* en los estilos de aprendizaje; es decir, las preferencias de unos sentidos frente a otros para captar, interpretar y memorizar la información. Y distinguen entre:

- *Visual* o icónico: en el alumno predomina la memoria visual y facilita el pensamiento espacial.
- *Auditivo* o simbólico: facilidad para usar el canal auditivo y favorecer el pensamiento verbal y simbólico.
- *Cinético*: propio del pensamiento motor.

Se describen los cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Alonso *et al.*, 1997):

Estilo de aprendizaje activo	
<ul style="list-style-type: none"> - Se <i>involucran</i> totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. - Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. - Suelen ser <i>entusiastas</i> ante lo nuevo y tienden a <i>actuar</i> primero y pensar después en las consecuencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Llenan sus días de <i>actividades</i> y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. - Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar <i>rodeados de gente</i>, pero siendo el <i>centro</i> de las actividades.
Aprenden mejor	Les cuesta aprender
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Actividad</i> como un <i>desafío</i>. - Actividades <i>cortas</i> y de <i>resultado inmediato</i>. - Cuando hay <i>emoción, drama</i> (les gusta dramatizar). - <i>Generar ideas</i> sin limitaciones formales o de estructura. - <i>Trabajar, debatir</i>, hacer presentaciones y <i>competir</i> en equipo. - Aprender <i>algo nuevo</i>, algo que no sabía, o no podía hacerlo antes. - <i>Intervenir activamente</i>. - <i>Cambiar y variar</i> las cosas. - Resolver <i>problemas actuales</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al adoptar un <i>papel pasivo</i>. - Exponer temas con <i>mucha carga teórica</i>. - Cuando tienen que <i>asimilar, analizar e interpretar</i> datos. - Cuando tienen que <i>trabajar o estudiar solos</i>. - Cuando tienen que <i>prestar atención</i> a los <i>detalles</i>. - Cuando tienen que hacer <i>trabajos</i> que sean a <i>largo plazo</i>. - Cuando tienen que <i>repetir la misma actividad</i>.

Estilo de aprendizaje reflexivo	
<ul style="list-style-type: none"> - Tienen a adoptar la postura de un <i>observador</i> que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. - Recogen datos y los <i>analizan detalladamente</i> antes de llegar a una <i>conclusión</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son <i>precavidos</i> y evalúan todas las <i>implicaciones</i> de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. - En las reuniones, <i>observan</i> y <i>escuchan</i> antes de hablar, y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación. - Procuran <i>pasar inadvertidos</i>.
Aprenden mejor	Les cuesta aprender
<ul style="list-style-type: none"> - Al <i>observar</i> una situación. - Reflexionar o pensar antes de actuar. - Llegar a las decisiones a su <i>propio ritmo</i>, sin presiones ni plazos obligatorios. - Al <i>revisar</i> lo aprendido. - Al <i>reunir información e investigar</i> detenidamente. - Al escuchar los <i>puntos de vista</i> de otras personas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Al ser el <i>centro</i> de la <i>atención</i> y ocupar el primer plano. - Cuando se les <i>apresura</i> de una actividad a otra. - Al tener que <i>actuar sin poder planificar</i> previamente. - Si <i>no cuentan con todos los datos</i> que consideran necesarios y tienen que dar una <i>conclusión</i>. - Cuando tienen que <i>exponer</i> una idea <i>espontáneamente</i>. - Cuando tienen que <i>presidir reuniones</i> o <i>actuar</i> de líder o <i>dramatizar</i>.

Estilo teórico	
<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos teóricos <i>adaptan</i> e integran las <i>observaciones</i> que realizan en <i>teorías</i> complejas y bien fundamentadas. - <i>Piensen</i> de <i>forma secuencial</i>, paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. - Les gusta <i>analizar</i> y <i> sintetizar</i> la <i> información</i>, valorando la lógica y la racionalidad. Enfocan los problemas de forma vertical por etapas lógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son <i>profundos</i> en su <i>sistema</i> de <i>pensamiento</i>, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. - Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, buscan la <i>objetividad</i> y <i>racionalidad</i>, huyendo de lo subjetivo y ambiguo.
Aprenden mejor	Les cuesta aprender
<ul style="list-style-type: none"> - A partir de <i>modelos</i>, <i>teorías</i>, <i>sistemas</i>. - Al tener la oportunidad de <i>preguntar</i> e <i>indagar</i>. - En <i>situaciones estructuradas</i> con una <i>finalidad clara</i>. - Cuando pueden <i>cuestionar</i> y <i>poner a prueba</i> métodos explicativos. - Al <i>explorar metódicamente</i> las asociaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones. - Cuando están con <i>personas</i> de <i>igual nivel conceptual</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Con <i>actividades</i> que impliquen <i>ambigüedad</i> e <i>incertidumbre</i>. - En situaciones que <i>enfaticen</i> las <i>emociones</i> y los <i>sentimientos</i>. - Cuando tienen que <i>actuar sin</i> un <i>fundamento</i> teórico. - Cuando tienen que <i>participar</i> en problemas abiertos <i>sin</i> un <i>plan</i> u <i>orden</i>. - Al verse ante la <i>confusión</i> de <i>métodos</i> o <i>técnicas alternativos</i>. - Al sentirse desconectados de los demás <i>participantes</i> porque son <i>diferentes</i> en <i>estilos</i> o porque los <i>perciben inferiores intelectualmente</i>.

Estilo pragmático	
<ul style="list-style-type: none"> - El punto fuerte de estos alumnos es la <i>aplicación práctica</i> de las ideas. - Les gusta <i>buscar ideas</i> y <i>ponerlas</i> en <i>práctica</i> inmediatamente, les aburren e impacientan las largas discusiones sobre la misma idea de forma interminable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son básicamente personas prácticas, <i>apegadas</i> a la <i>realidad</i>, les gusta tomar decisiones y resolver problemas. - Los <i>problemas</i> son un <i>desafío</i> y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas y “que funcionen”.
Aprenden mejor	
<ul style="list-style-type: none"> - Con actividades que <i>relacionen</i> la <i>teoría</i> y la <i>práctica</i>. - Cuando <i>ven</i> a los demás <i>hacer</i> algo. Ver la demostración de un tema. - Al <i>poner</i> en <i>práctica</i> lo que han <i>aprendido</i>. - Al <i>elaborar planes</i> de acción con un <i>resultado evidente</i>. - Cuando tienen la <i>posibilidad</i> de <i>experimentar</i> y <i>practicar técnicas</i> con asesoramiento o información de retorno de alguien experto. 	<p style="text-align: center;">Les cuesta aprender</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si lo que aprenden <i>no se relaciona</i> con sus <i>necesidades inmediatas</i> que reconocen o no pueden ver. - Con aquellas <i>actividades</i> que no tienen una <i>finalidad aparente</i>. - Si lo que hacen <i>no está relacionado</i> con <i>situaciones reales</i> o <i>concretas</i>. - Al aprender <i>teorías</i> y <i>principios</i> generales. - Al <i>trabajar sin instrucciones claras</i> sobre cómo hacer una actividad. - Cuando consideran que <i>no se avanza</i> con suficiente <i>rapidez</i>.

Enfoque de aprendizaje

El concepto de “enfoque de aprendizaje” surge a partir de una investigación que fue llevada a cabo por Marton y Saljö, la cual estaba dirigida a conocer el grado de comprensión que tenían los alumnos al leer un texto. Esta investigación pretendía comprender las diferencias individuales que los alumnos mostraban en su proceso de aprendizaje (Hernández Pina y otros, 2005).

Los autores acuñaron los términos *enfoque profundo* y *enfoque superficial* refiriéndose a las diferentes formas de procesar la información. El primero se adoptó para referirse a los alumnos que se centran en la comprensión del texto y que mostraban un mayor interés por el significado; a su vez, se caracteriza por un interés intrínseco hacia la tarea, una concepción cualitativa donde se transforma, se fomenta la metacognición y se relaciona con los conocimientos previos y toman al aprendizaje como un goce personal. El

segundo, en cambio, se utilizó para referirse a un procesamiento de la información dirigido al texto en sí mismo, limitándose en lo esencial y aspectos concretos, indicando una concepción reproductiva del aprendizaje, es decir, donde el material es aprendido de forma memorística y su deseo explícito es alcanzar los objetivos, los cuales son extrínsecos al significado del material de aprendizaje, ya que se tiene una concepción cuantitativa del aprendizaje.

Así, se define cada enfoque de aprendizaje, de la siguiente manera:

Enfoque profundo: se caracteriza por un alto interés y grado de implicación en lo que se está aprendiendo, orientándose a descubrir significados y estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes.

Enfoque superficial: dirigido al cumplimiento mínimo de una tarea, no posibilita resultados de alta calidad; pone en marcha un aprendizaje simple, mecánico y memorístico.

El Modelo Teórico 3P fue llevado a cabo por Biggs (1989). Su objetivo principal era representar la perspectiva del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo trata de describir la relación entre:

- Factores *presagio*: también llamadas variables personales e institucionales. Hacen referencia al alumno (sus conocimientos previos, habilidades, modos preferentes de aprender, valores y expectativas) y al contexto de enseñanza (estructura del curso, contenidos, métodos de enseñanza, clima de clase y criterios de evaluación). Es decir, que se trata de variables que tanto el estudiante como la institución traen de manera previa a darse la relación enseñanza-aprendizaje.
- Factores de *proceso*: también llamadas variables mediadoras. Son aquellos efectos de los procesos metacognitivos (enfoques de aprendizaje). Es decir, es lo que se pone en juego en la relación enseñanza-aprendizaje.
- Factores de *producto*: estas variables hacen referencia al rendimiento escolar o resultados de aprendizaje.

Se puede decir que cada alumno estudia de un modo específico por la influencia que tiene el contexto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero lo crucial no es el contexto en sí, sino la percepción que tiene el estudiante sobre él. Esto llevará a optar por un determinado enfoque de aprendizaje. En otras palabras, los alumnos interpretan su

contexto de aprendizaje a partir de preconcepciones y motivaciones, desarrollando una actividad metacognitiva, centrada en el proceso de aprendizaje. Es decir que la influencia del contexto en relación a los enfoques de aprendizaje es la base del Modelo Teórico 3P.

A partir de todo lo estudiado se pudo determinar que ciertos contextos y sus características promueven uno u otro tipo de enfoque de aprendizaje.

Por lo tanto, un *aprendizaje superficial es promovido por*:

- Métodos de evaluación que hacen énfasis en la reproducción de conocimientos triviales. Además, causan ansiedad.
- Mensajes cínicos y conflictivos sobre las recompensas a obtener.
- Poco o nulo feedback en el proceso de aprendizaje.
- Pérdida de independencia en el estudio.
- Pérdida de interés en el contenido.
- Previas experiencias que desarrollaban ese enfoque.

Y un *enfoque de aprendizaje profundo es promovido por*:

- Métodos de enseñanzas y evaluación que fomentan la actividad y compromiso con las tareas de aprendizaje.
- Enseñanza comprometida y estimulante en relación con la materia que hace hincapié en el significado.
- Expectativas académicas claramente establecidas.
- Oportunidades para seleccionar responsablemente el método y contenido de estudio.
- Interés y profundidad en los contenidos de la materia.
- Experiencias educativas anteriores que desarrollaban ese enfoque.

Para pensar...

“[...] nace de los testimonios de los profesores universitarios [...] la necesidad de articular los estilos de aprendizaje, la identidad y la diversidad como parte de una educación humanizada y como resultado de un proceso de reconocimiento y valoración del ser humano dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

“[...] comprender la diversidad estudiantil desde los estilos de aprendizaje no solo implica el reconocimiento de las diferencias individuales en el aula, sino también dar respuestas a las necesida-

des, las motivaciones y las exigencias de las nuevas generaciones juveniles que transitan en el escenario universitario” (Ruiz Ospino y Sánchez Fontalvo, 2019).

Tema 2: Características del aprendizaje en el entorno universitario. Parte III: Competencias socio-emocionales

Procesos afectivos y competencias emocionales

En toda práctica educativa se entrelazan e involucran tanto la dimensión racional-cognitiva como la emocional-afectiva, con la influencia de aspectos individuales, biológicos, psicológicos, cognitivos y socioculturales (Barros-Tao y Peña Rodríguez, 2019).

Desde un enfoque multidimensional se pueden comprender las dimensiones emocionales de las actividades de los estudiantes en el aula, sin aislarlas de los procesos cognitivos y motivacionales, con la posibilidad de entender mejor la complejidad de las actividades de aprendizaje en el aula, y sin descuidar aspectos como múltiples metas, aptitudes y características de la personalidad del estudiante. Por otra parte, el enfoque multidimensional de la experiencia emocional permite comprender con mayor profundidad tanto la experiencia misma como el proceso de aprendizaje del estudiante: se podría revelar el modo como este interpreta y valora su aprendizaje, sus creencias y las estructuras de conocimiento subyacentes a sus emociones y se podrían analizar sus valores personales, interpersonales y comunitarios (Barros-Tao y Peña Rodríguez, 2019).

Para poder comprender la incidencia de los factores socioemocionales en los procesos de aprendizaje, es necesario definir algunos conceptos:

Analfabetismo emocional: incapacidad para moverse, sentirse cómodos y ser dueños de las emociones. El analfabetismo emocional señala la carencia de desarrollo de las habilidades emocionales más básicas: *reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear* emociones (D. Goleman).

Inteligencia emocional: la unión de dos inteligencias descritas por Gardner (1983), la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, y que según Salovey y Mayer (1990) se considera como la capacidad de sentir, comprender, manejar y modificar estados emocionales propios; en otras personas, de tal modo que la convivencia y el entendimiento sean los mejores posibles.

Competencias socioemocionales

- Conciencia emocional: la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- Regulación emocional: la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.
- Autonomía emocional: la capacidad de autogestión personal y autoeficacia emocional.
- Competencia social: la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.

Formación o educación emocional: proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra Alzina).

Para pensar...

El humor y la risa en la situación de aprendizaje: de manera intencional, como factor que mejora el aprendizaje. Sin perder la seriedad, ni tampoco convertirse en una burla.

“Es necesario conocer y equilibrar nuestros estados emocionales, de eso no hay duda, pero para ser más creativos, humanos y felices; no más productivos y eficaces al servicio de los intereses y necesidades del mercado, esto es, desde la conciencia del ser algo más elevado que la práctica estructurada del conocimiento emocional actual, que piensa siempre en la adaptación al sistema y en el logro de un supuesto éxito material o simbólico” (Fernández Poncela, 2019).

MÓDULO III

COMPONENTES DIDÁCTICOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Objetivos del módulo

1. Identificar prácticas innovadoras garantizando la búsqueda continua de la mejora educativa en nuestra Universidad.
2. Comprender y analizar las metodologías didácticas para promover el aprendizaje “autónomo” y “profundo” en nuestros alumnos.
3. Reflexionar acerca de los nuevos desafíos de las prácticas docentes universitarias de acuerdo con el nuevo modelo educativo de la UCA.
4. Repensar los procesos de evaluación por desempeños desde una mirada integradora y considerando la importancia de la retroalimentación como parte de la misma.
5. Reconocer las propias prácticas pedagógicas a la luz de lo presentado en el módulo.

Tema 1: Innovar desde el enfoque basado en competencias

La propuesta del modelo educativo es una *formación basada en competencias*, entendidas como *actuaciones complejas*, que implican *saberes, habilidades y actitudes*, necesarias para resolver problemas integrales del contexto, con *compromiso ético e idoneidad profesional*.

Entendemos nuestra *Universidad* como un todo inserto en un *mundo globalizado, en una sociedad repleta de información*, pero no necesariamente de conocimiento; con *neo-alumnos* que deman-

- Implica crear valor mediante la aplicación de nuevas ideas; no es simplemente trasladar un conocimiento.
- El punto de partida para la innovación es la generación de ideas nuevas y distintas:
 - la creatividad,
 - el desarrollo del pensamiento crítico,
 - la búsqueda de nueva y valiosa información,
 - el descubrimiento,
 - la experimentación,
 - la adopción de nuevos procesos, teorías y productos mejorados.
- Cambiar, en primera instancia, la concepción sobre el que-hacer docente, recrear constantemente los medios y los contenidos considerados como necesarios de aprender en la formación profesional.
- Pensar en lo indispensable que es aprender con y de los otros, compartiendo conocimientos tras la creación y consolidación de comunidades de aprendizaje.
- Crear la necesidad de interactuar en pro de un ambiente educativo propicio para la construcción del conocimiento, lo cual sucede cuando el alumno interactúa con sus pares con el propósito de alcanzar un objetivo académico común y cuando la dialéctica en los conceptos y teorías disciplinares conlleva innovaciones curriculares.
- No es suficiente la inclusión de las TIC.

Podemos innovar desde las actividades que proponemos a nuestros estudiantes, desde la variedad de contextos que ofrecemos para el aprendizaje, desde las posibilidades de ampliar los vínculos con otros (estudiantes de la misma carrera, de diversas carreras, graduados, profesionales reconocidos a nivel nacional o internacional).

La innovación es un asunto de todos.

Hay varios referentes nacionales e internacionales que son considerados innovadores en educación. A continuación, les ofrecemos algunas citas y links a sus propuestas:

Dolors Reig:

“En la educación la innovación es más que necesaria, es vital. Creo que lo que tratan de hacer todas las características añadidas que se están incorporando al aprendizaje formal es remediar una educación que no está actualizada para el momento que vivimos. [...] En

el ámbito de la educación, las autoridades se están concienciando de que hay que reformar el sistema educativo para incorporar todas las nuevas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías [...]”.

Psicóloga social y profesora de Tecnologías y Social Media (España), <http://www.dreig.eu/caparazon>

Juan Freire:

“Hay que cambiar radicalmente lo que significa una institución educativa, las prácticas que se producen dentro de la educación formal, la temporalidad con que las personas se relacionan con las instituciones. La propia organización de esas instituciones [también ha de] cambiar radicalmente”.

“¿Qué es lo que le pasa a la Universidad? En la práctica, la Universidad está tratando de implementar sistemas de calidad, pero lo está haciendo con un discurso de innovación. Entonces, lo que está haciendo es congelar la innovación. Tan pronto surge una práctica o una idea que se puede considerar innovadora, lo que hace es certificarla, o sea, la ‘congela’. [...] Aparentemente se incentiva que se haga innovación, pero se genera toda una serie de mecanismos que están ‘matando’ a la innovación” (<https://juanfreire.com/bio/>).

Elena Benito Ruiz:

“¿Estamos hablando de innovar en la educación formal? Porque eso no deja de ser contradictorio. Porque hablamos de innovar en un sistema muy regulado. [...] Eso es bastante complicado. Para mí innovar es crear algo nuevo de la nada, o bien crear algo nuevo de algo que ya existe y que resuelve un problema. Normalmente el proceso de innovación genera una serie de fluctuaciones y de desequilibrios. En un sistema regulado, donde hay poder, y hay personas que ostentan el poder, la innovación es difícil”.

¿Cuáles son los obstáculos a la incorporación de la innovación en el aprendizaje?

“Los procesos de aprendizaje informal pueden reforzar lo que aprendes tanto en los entornos formales de educación como en los informales. La duda que me surge es cómo las instituciones de educación formal van a poder aceptar el aprendizaje informal”.

Especialista en eLearning, CMC y redes sociales (España), <http://www.elenabenito.com/es/>

Roberto Balaguer:

“Cuando uno se abre hay ganancias y hay pérdidas, también hay temores y, por lo tanto, hay muchos rechazos. [...] Lo que hay que hacer es correr el riesgo. En cada nivel de la educación los riesgos son diferentes. El riesgo no es algo que esté dentro de las instituciones modernas. Lo que tratan de hacer las instituciones modernas es minimizar los riesgos”.

Psicólogo, investigador y consultor (Uruguay), <http://www.robertobalaguer.com>

Fernando Santamaría:

“La innovación es un término muy manido. [La innovación] está en la multidisciplinariedad y en la periferia del conocimiento. No está en la pedagogía, ni en la metodología, ni en las estructuras. Por eso la innovación no está en los profesores que siguen una determinada metodología, sino en la mezcla de la educación con otras áreas” (<https://fernandosantamaria.com/blog/>).

Como organización que innova y busca ofrecer propuestas de educación de calidad la UCA propone un modelo basado en competencias

Las competencias transversales y específicas serán pilares para promover la innovación desde diversos modelos de *aprendizajes* que cumplirán con las siguientes características: flexibilidad, adaptación, orientación y seguimiento.

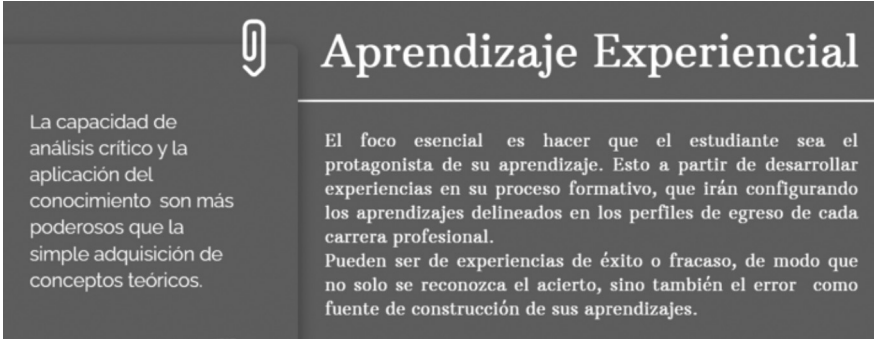
1. Aprendizaje experiencial (AE)

Es la experiencia de trabajar con otros distintos a uno y en otros contextos distintos al propio (internacionales o de contextos sociales diferentes).

Esta propuesta considera los siguientes principios:

- El estudiante es protagonista activo en el proceso aprendizaje.
- Las actividades son acompañadas por reflexiones, análisis crítico y síntesis.
- El profesor despliega variadas propuestas en el intento del estudiante por restablecer el equilibrio luego de ser llevado, convenientemente, a una zona de disonancia adaptativa en la que debe poner en práctica una variedad de saberes previos y propios de esa disciplina y relativos a su futuro quehacer profesional.

- Las experiencias diseñadas por el profesor cumplen con la pertinencia y relevancia para el estudiante de acuerdo a la instancia formativa.
- Propone como recursos de aprendizaje las consecuencias naturales de una manera de pensar, de sentir o de comportarse.
- Promueve la formulación de preguntas, la investigación, la experimentación, la curiosidad y la creatividad de los estudiantes.
- Propone valores como la responsabilidad, la equidad, la diversidad, la inclusión, la cooperación, el respeto y la actitud de servicio.



La capacidad de análisis crítico y la aplicación del conocimiento son más poderosos que la simple adquisición de conceptos teóricos.

Aprendizaje Experiencial

El foco esencial es hacer que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje. Esto a partir de desarrollar experiencias en su proceso formativo, que irán configurando los aprendizajes delineados en los perfiles de egreso de cada carrera profesional.

Pueden ser de experiencias de éxito o fracaso, de modo que no solo se reconozca el acierto, sino también el error como fuente de construcción de sus aprendizajes.

Kolb (2014) identifica al aprendizaje experiencial como el método que ofrece un marco dentro del cual se *fortalecen los vínculos entre educación, trabajo y desarrollo personal*. Es decir, por un lado, atiende las *competencias que el ámbito laboral demanda* y, por otro, responde a los objetivos educativos, lo que permite integrar el trabajo dentro del aula con el mundo real. Asimismo, el autor reconoce que el alumnado integra las experiencias del mundo real a sus mundos personales, al interpretar sus experiencias y dar un significado personal para planificar nuevas acciones. Kolb propone un modelo sencillo que permite hacer una aproximación al complejo proceso de aprendizaje experiencial.

El aprendizaje experiencial se aplica en la educación universitaria mediante diversas metodologías, como, por ejemplo, *aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo*.

El aprendizaje experiencial enfatiza el rol central que tiene la experimentación en el proceso de aprendizaje: la experiencia se vin-

cula con la reflexión, y la comprensión con la acción. El AE se reconoce, por tanto, como un modelo de educación holística e integral, que se dirige a los estudiantes en su totalidad. Comparten su proceso de aprendizaje de manera que, tanto ellos mismos, como sus compañeros y los propios profesores continúan aprendiendo activamente de sus experiencias con el grupo.

Fase 1: *Experimentación*: Consiste en diseñar actividades para que el estudiante tenga una experiencia concreta y novedosa, en ella se parte de los saberes previos que tienen, para que desarrollen una acción concreta (experimenten).

Fase 2: *Reflexión*: Consiste en diseñar actividades para que el estudiante *reflexione sobre la experiencia vivida, estableciendo conexiones entre lo que hizo y los resultados que obtuvo*, de modo que asuma una postura crítica ante lo que experimentó, *que pudo tener un resultado exitoso o de fracaso*.

Fase 3: *Conceptualización*: *Consiste en diseñar actividades para que el estudiante acceda a información sobre la experiencia realizada, identificación de teorías o conocimientos a mayor profundidad*. De modo que, a partir de la reflexión de la fase anterior, extraiga y genere conclusiones de carácter general, *que sean aplicables a contextos más amplios que los de la simple experiencia inicial, realizada en la fase 1*. Así como *que le permita identificar oportunidades de mejora al diseño inicial del experimento, a la luz de los nuevos conocimientos que en esta fase ha adquirido*.

Fase 4: *Aplicación*: *Consiste en diseñar actividades para que el estudiante ponga en práctica las conclusiones a las que arribó en la fase 3*. Probando su validez, y tomándolas como guía para resolver nuevos problemas o situaciones, que tengan alguna relación con la experiencia observada (*experimentación inicial*). *También que le permitan corregir la experimentación de la fase 1, proporcionando fundamentos para los cambios, modificaciones o mantenimiento de lo realizado*.

2. Aprendizaje autónomo y responsable

El modelo forma parte de las propuestas de aprendizaje activo, es la superación y alternativa al asentado modelo tradicional; entre las características de cambio se señalan: el predominio de los estudiantes como los verdaderos protagonistas del aprendizaje, sus intereses, el estudio de su singularidad y problemas, la aceptación de la

autonomía y la libertad individualizada, que ha de ser promovida y respetada ante el énfasis puesto anteriormente en la materia, el discurso verbal del docente y la continua adaptación de los estudiantes a los conocimientos académicos. El modelo activo, destacado por Stern y Huber (1977), caracteriza al estudiante como un ser autónomo y responsable, que adopta las decisiones y tareas que mejor responden a su condición vital, y aprovecha los escenarios formativos en los que participa, especialmente las experiencias personales y académicas, así como las actuaciones extraprogramáticas.

Se apoya en el principio de actividad y en la naturaleza formativa de las tareas.

- Relativo a la autogestión y autorregulación, que incide en el perfil de líder de nuestros egresados.
- Hace referencia a la ética en la responsabilidad de los actos. Este modelo de conceptualización del aprendizaje está ligado a Carroll (1963), el cual establece que el aprendizaje está en función del aprovechamiento real y profundo que cada persona hace de su tiempo. La biografía cognitiva del alumno/a es lo verdaderamente valioso para alcanzar el aprendizaje para el dominio, sin olvidar la importancia de la comprensión verbal, el estilo de aprendizaje y las variables afectivas.
- La autoimagen del estudiante se hace cada vez más positiva al superar las tareas, y avanza, así, en el autoaprendizaje y en el desarrollo de la confianza para realizar futuras actividades, mejorando el nivel de dominio sobre lo trabajado.

Aprendizaje responsable y autónomo



“Aquello que se aprende más solidamente y que se recuerda mejor, es aquello que se aprende de alguna manera, por sí mismo” E. Kant

Algunas de las condiciones que favorecen el éxito del aprendizaje autónomo y responsable

1. *Generar en los estudiantes confianza en sí mismos.* No hay camino hacia el aprendizaje con personas con baja autoestima o niveles bajos de confianza en sí mismas o en lo que hacen.

2. *Intentar generar ambientes estimulantes de aprendizaje.* Más allá de lo material, ello se consigue introduciendo en la mente de los estudiantes la noción del “reto”, desde preguntas aparentemente tan simples como: ¿qué haré hoy?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué puedo aportar con lo que hago?, hasta otras más complejas: ¿cómo puedo abordar la propuesta o el problema X?

3. *Desarrollar situaciones de aprendizaje mediante interacción social,* cooperando con otros, ayudándoles y haciendo que se ayuden.

4. Procurar que cualquier situación de aprendizaje se resuelva mediante una *producción del estudiante*, es decir, algo que a sus ojos tenga sentido y pueda ser “enseñado” a los demás, a sus compañeros; por ejemplo, a los directores de carrera, a otros miembros de la Universidad.

5. Tener *información clara* acerca de lo *que se debe hacer y cómo.*

6. *Oportunidades para explicar,* contar lo aprendido, con diversas técnicas, desde el dibujo, hasta las presentaciones formales ante un auditorio universitario.

7. Los estudiantes deben contar con el apoyo de los profesores en este proceso, en los aspectos procedimentales o de contenido y tener retroalimentación acerca del proceso seguido.

8. Tener recursos y contar con orientaciones para saber manejarse, hasta cierto punto, con criterio propio y para mejorar o superar lo que necesita ser mejorado.

9. Obtener la valoración frecuente del trabajo por parte del profesorado, en función del esfuerzo y del logro realizado.

10. Poder trabajar en un entorno de aula que facilite concentrarse en el trabajo y en las tareas propuestas.

“El aprendizaje autónomo y responsable es un proceso que permite al alumno ser autor de su propio desarrollo, eligiendo los caminos, las estrategias, las herramientas y los momentos que considere pertinentes para aprender y poner en práctica, de manera independiente, lo que ha aprendido”.

1. Planear: establecer metas y actividades que posibiliten el cumplimiento de la tarea.

2. **Monitorear:** incluye la comprensión de cómo se está realizando la tarea y la redirección de las estrategias que se utilizan, si fuese necesario.

3. **Valorar:** es la comprensión de la eficacia y la eficiencia con la que se desarrolla la actividad de aprendizaje. Permite valorar qué tanto el esfuerzo realizado se corresponde con los resultados obtenidos.

Definición de metas para orientar al alumno en la cantidad y calidad del esfuerzo necesario.

Estructura de las tareas para identificar y precisar lo que debe ser aprendido.

3. Aprendizaje-servicio (APS)

Se puede definir al *aprendizaje-servicio* a partir de tres rasgos fundamentales:

1. Se trata de un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad.
2. Protagonismo de los estudiantes en el planeamiento, desarrollo y evaluación del proyecto, porque el aprendizaje-servicio es una propuesta de aprendizaje activo y, por lo tanto, son los estudiantes, más que los docentes, quienes deben protagonizar las actividades.
3. Planificado en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje y la investigación.

Si los estudiantes no se involucran, no se apropian del proyecto, el impacto en los aprendizajes no es el mismo.

El servicio solidario es destinado a atender necesidades reales y sentidas de la comunidad: porque el desarrollo de actividades de servicio solidario orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas no se agota en el diagnóstico y el análisis de la realidad, sino que integra los aprendizajes en el desarrollo de una acción transformadora, en la que los “destinatarios” deben tener una participación activa. Planificado en forma integrada con los contenidos curriculares de aprendizaje y la investigación: porque hay vinculación intencionada de las prácticas solidarias con los contenidos del aprendizaje incluido en el currículo. En esto, el protagonismo de los docentes es fundamental, ya que la planifica-

ción pedagógica es lo que distingue al aprendizaje-servicio de otras formas de voluntariado.

Aprendizaje Servicio



Aprender haciendo un servicio a la comunidad

El APS se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permita aprender y colaborar en un marco de reciprocidad; desencadena procesos sistemáticos y ocasionales de adquisición de conocimientos y competencias para la vida; supone una pedagogía de la teoría y la reflexión, que se aplica a la práctica concreta; requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad; provoca efectos en el desarrollo personal, cambios en las instituciones educativas y sociales que lo impulsan, y mejoras en el entorno comunitario que recibe el servicio.

Aprendizaje Servicio



Aprendizaje-servicio en tiempos de pandemia / Service-Learning in times of pandemia

Por favor, haga clic en el botón + de la parte superior derecha y, colocando su ubicación, añada un enlace a un artículo que retrata cómo su institución/estudiantes/gobierno están lidiando con esta pandemia desde la perspectiva del aprendizaje-servicio. / Please, click on the + button on the top right and, taking into account your location, add a link to an article that portrays how your institution/students/government are dealing with this pandemia from the SL perspective.



- Se pueden desarrollar prácticas de aprendizaje-servicio aún sin saber qué se conoce con ese término a nivel mundial.
- La propuesta no es agregar cargas de trabajo, sino integrar diversas propuestas pedagógicas para potenciar su eficacia.
- El aprendizaje-servicio no se trata sólo de ofrecer un servicio efectivamente solidario, sino también de ofrecer una educación de excelencia.

4. Aprendizaje integral

“[...] implica la unificación y armonización del intelecto, los afectos y el obrar, en un proceso autoimplicativo [...]”.

“[...] la integración que se da en la profundidad del saber y de la vida, cuando el ser humano se quiere pensar a fondo a sí mismo en relación con los demás, con la naturaleza y con Dios [...] subyacen en cualquier disciplina e inspiran el ejercicio de un diálogo con los saberes surgidos de la vida y de la fe”.

¿Qué pasaría si pudiéramos expandir estas prácticas y generar un gran impacto como comunidad de aprendizaje?

Proponemos pensar y repensar nuestras prácticas docentes.

¿Cómo contribuir para que nuestros alumnos alcancen aprendizajes vitales, a lo largo de la vida, relevantes y pertinentes, genuinos y perdurables?

Mariana Maggio (2012) hace alusión a lo que denomina “Enseñanza poderosa”: ¿qué hace que una enseñanza sea o no poderosa?

“La enseñanza poderosa crea una propuesta original que nos transforma como personas y cuyas huellas permanecen”.

1. “Da cuenta de un abordaje teórico actual”; es decir, recupera lo epistemológico de la disciplina a enseñar, el estado de arte, los modos de investigación, la manera de comprender determinado tema en la actualidad, los debates que se generan alrededor del mismo... Y aquí las tecnologías nos ayudan muchísimo, ya que nos permiten acercarnos a los entornos donde dicho conocimiento se construye y difunde, podemos acceder a las últimas investigaciones, contactarnos con especialistas, participar en debates con colegas, etc.

2. “Permite pensar el modo de la disciplina”, propicia las condiciones para pensar el modo de una determinada disciplina. Retoma la pregunta realizada por Brune, J. (1997): “¿Es tan extraño, dado lo que sabemos del pensamiento humano, proponer que no se enseñe

historia sin historiografía, ni literatura sin teoría literaria, ni poesía sin poética?”. Debemos recuperar la narrativa propia de la disciplina y enseñar con ella propiciando un pensamiento disciplinar que otorga las herramientas para seguir construyendo conocimiento. Desde luego ciertos entornos y software nos permiten trabajar con la narrativa disciplinar.

3. “Mira en perspectiva”, permite pensar y comprender que hay otros modos de abordar determinados temas, lo cual propicia el intercambio, el debate, la toma de posición y el cambio de punto de vista. Los foros son una de las herramientas pensada para propiciar este tipo de intercambio.

4. “Está formulada en tiempo presente”, *concebir la enseñanza en tiempo presente quiere decir pensarla en el presente de la sociedad, de la disciplina, de la institución, del grupo específico, de la realidad de la vida de cada uno de nuestros alumnos. Y eso quiere decir, ni más ni menos, que trabajar en tiempo presente cada propuesta, cada clase que se va a dar, cada evaluación* (2012:55).

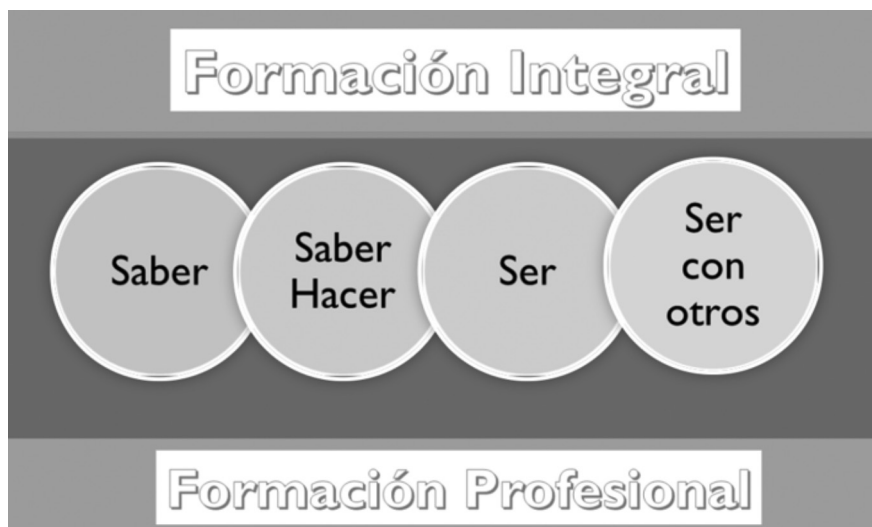
5. “Ofrece una estructura que en sí es original”, tiene que ver con la inventiva, con pensar, imaginar, soñar y padecer nuevas formas de enseñar. Claro que implica un riesgo, pero vale la pena correrlo. Ser original también conlleva no copiarse a sí mismo, es decir, no repetir una y otra vez la misma propuesta por que alguna vez salió de maravilla, sino que implica pensar nuevos modos de tratamiento, de presentar y trabajar los conocimientos. Plantear interrogantes para la siguiente clase, pero de los interrogantes que dejan pensando... es decir, usar el factor sorpresa como un medio de pensar, enseñar de una manera en la que no se lo había hecho hasta el momento. Y aquí los diversos entornos, software y herramientas TIC nos ayudan a imaginar nuevos modos de enseñar.

6. “Conmueve y perdura”, son aquellas propuestas que nos ayudan a pensar, a ver en perspectiva, dejan marcas y perduran. Muchos recordamos a aquellos docentes que admiramos, algunas de sus clases que quedaron en nuestros recuerdos, que de una manera u otra configuraron quienes somos ahora como docentes.

Para la Universidad actual, cada vez más centrada en la atención del estudiante como persona que se desarrolla en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanista y cristiana de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse.

La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan des-

empeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la UNESCO (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional.



Saber: El saber por sí mismo, como conocimiento base y explicativo que considera la comprensión de los principios, teorías, corrientes, conceptos...

Saber hacer: La puesta en juego de habilidades basadas en los conocimientos adquiridos, de acuerdo a determinados procedimientos, etapas, pasos necesarios.

Ser: La parte más compleja por sus implicaciones de carácter actitudinal e incluso valorativa.

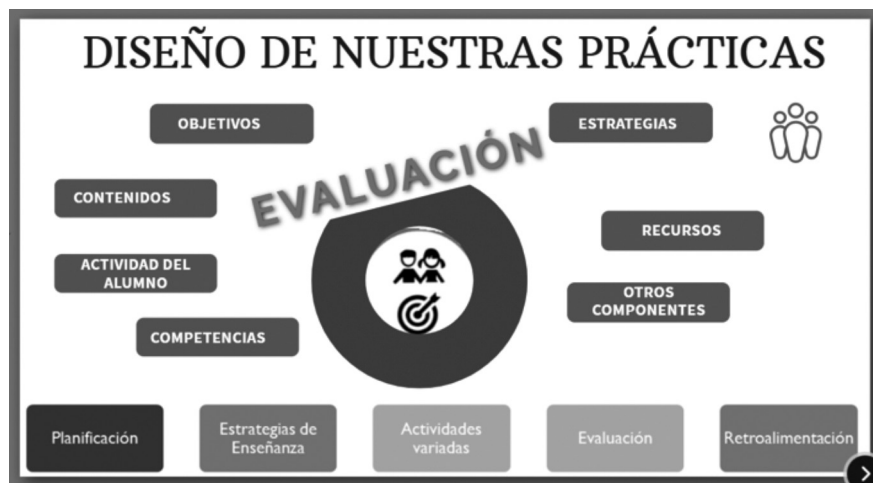
Ser con otros: La posibilidad de trascender el contexto inmediato para actuar y adaptarse a nuevas situaciones o transformarlas en un equipo de trabajo.

Entender las *competencias profesionales* desde una perspectiva compleja significa trascender el enfoque simple en virtud del cual las competencias se comprenden como cualidades aisladas, eminen-

temente cognitivas, que predeterminan el éxito profesional en escenarios laborales específicos, hacia un enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona, construye, moviliza e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos.

Implica estar atentos a los perfiles profesionales de cada carrera.

Tema 2: Diseñar situaciones de enseñanza



Planificación

Sirve para responder a los *variados estilos de aprendizaje* que pueden tener los estudiantes que cursan una misma asignatura. Por este motivo, es fundamental que las estrategias didácticas sean utilizadas como eje didáctico central, pero que pueda ser integrado con el uso de técnicas que fortalezcan o potencien el aprendizaje.

Para favorecer el desarrollo de competencias (capacidades, habilidades, procedimientos y actitudes), características deseables en un estudiante y un profesional, y, por cierto, vinculadas directamente con las competencias transversales y específicas para acompañar el perfil profesional.

Planificación de las competencias

1. *Identificar la competencia de la asignatura.* Se debe formular la competencia en relación al problema o la situación que necesitan los estudiantes. Por tanto, la competencia debe responder a los problemas, retos o situaciones de la realidad y la práctica profesional, permitiendo tanto a los docentes como a los estudiantes, tomar conciencia de la relevancia de la competencia dentro el contexto. Por tanto, se debe partir de:

a) La contextualización. Nos permitirá identificar el problema o situación de la práctica profesional que debe ser abordado en la asignatura. Identificar la competencia que permita responder al problema o situación y determinar la demanda real y la importancia de la asignatura.

b) Redacción de la competencia. Se deben considerar los componentes de la competencia, como ser:

- Verbo de desempeño (evalúa, elabora, diseña o presenta).
- Objeto (referencia al objeto al cual se influye).
- Finalidad (hace referencia al para qué se actúa).
- Condición de referencia (son parámetros que aseguran la enseñanza idónea).

Desagregación de la competencia en elementos de competencia: consiste en descomponer la competencia en elementos que hagan posible su desarrollo y evaluación, en actividades más concretas de la competencia:

a) Exponer desempeños menores, planteados como *elementos de competencia o ejes procesuales*.

b) Debe orientar el proceso de aprendizaje y evaluación, con *criterios de competencias* que expresan condiciones que un desempeño debe cumplir.

c) Definir *evidencias* que permitan verificar el cumplimiento de los criterios de desempeño.

d) Definir los *saberes necesarios* para el desarrollo del elemento.

Se trata de que los contenidos dejen de ser el centro del proceso formativo, concentrando el desarrollo y la evaluación de los desempeños de los de competencia. Se redacta con la consideración de tres componentes:

1. Verbo de desempeño,
2. Objeto,
3. Condición de referencia.

2. *Formulación de criterios de desempeño.* Después de definir los elementos de competencia, se deben identificar y formular los criterios de desempeño para cada elemento. Estos son *pautas concretas y observables* que se utilizan para evaluar el desarrollo de un elemento. Se relaciona a la *complejidad y calidad* del elemento de la competencia.

Para la formulación se debe considerar el elemento de competencia y su desempeño. Para ello se deben plantear los siguientes interrogantes:

¿Cómo sabemos si lo está haciendo bien?

¿Qué condiciones debe cumplir para considerarse un desempeño idóneo?

¿Qué condiciones debe cumplir para afirmar lo que hace bien?

Se debe verificar que sean suficientes para afirmar el desempeño del elemento de competencia.

Formular evidencias: se refiere a pruebas concretas que permiten verificar el grado de formación o desarrollo de los criterios por competencias. Pueden ser *productos o demostraciones, objetos, producciones concretas*.

3. *Definir saberes.* Para evidenciar los elementos de competencia se deben definir saberes que ayudan a construir y desarrollar el desempeño idóneo.

a) Saber: La comprensión será importante para la significación y los reconocimientos de conceptos.

Para redactar se debe preguntar: *¿qué necesita conocer la persona para desarrollar este elemento de competencia?* Deben presentar orden y secuencia lógica; relacionarse con los criterios.

b) Saber hacer: Se evalúa considerando los procedimientos, pasos, orden y condiciones.

Para identificar y redactar se debe preguntar: *¿qué debe saber hacer la persona para desarrollar las competencias referidas?*

c) Saber ser y ser con otros: Se evalúa considerando las acciones y las expresiones verbales.

Para identificar y redactar se debe preguntar: *¿qué actitudes, valores y normas demuestra la persona en el desarrollo de estos elementos de competencia? ¿Cómo los pone en juego con otros?*

Estrategias didácticas

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es un método de enseñanza centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real. Su finalidad es formar estudiantes capaces de analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales.

La característica más innovadora del ABP es el uso de problemas como punto de partida para la adquisición de conocimientos nuevos y la concepción del estudiante como protagonista de la gestión de su aprendizaje.

En un aprendizaje basado en problemas se pretende que el estudiante construya su conocimiento sobre la base de problemas y situaciones de la vida real y que, además, lo haga con el mismo proceso de razonamiento que utilizará cuando sea profesional.

Mientras que, tradicionalmente, primero se expone la información y, posteriormente, se intenta aplicarla en la resolución de un problema, en el ABP, primero se presenta el problema, luego se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y, finalmente, se vuelve al problema.

En el proceso de enseñar-aprender interviene una amplia gama de funciones, entre otras: cerebrales motoras, cognitivas, memorísticas, lingüísticas y prácticas. La asociación e interacción de estas funciones es lo que nos permite llegar al nivel conceptual, nivel que posibilita la abstracción, los razonamientos y los juicios. Es a través de construcciones individuales como cada uno va realizando su propio edificio intelectual.

El ABP se fundamenta en el paradigma constructivista de que conocer y, por analogía, aprender implica ante todo una experiencia de construcción interior, opuesta a una actividad intelectual receptiva y pasiva. En este sentido, Piaget afirma que conocer no consiste en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia y en realidad), a fin de comprenderlo. Para conocer los fenómenos, el físico no se limita a describirlos tal como parecen, sino que actúa sobre los acontecimientos de manera que puede disociar los factores, hacerlos variar y asimilarlos a sistemas de transformaciones: los deduce.

De la descripción y el análisis que hace Carretero del constructivismo resaltamos los principios que nos hacen concebir el ABP dentro del mismo.

- En el aprendizaje constructivo interno no basta con la presentación de la información a la persona para que aprenda, sino que es necesario que la construya o la aprehenda mediante una experiencia interna.
- El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interno. Desde que se recibe una información hasta que la asimila completamente, la persona pasa por fases en las que modifica sus sucesivos esquemas hasta que comprende plenamente dicha información.
- La creación de contradicciones o conflictos cognoscitivos, mediante el planteamiento de problemas e hipótesis para su adecuado tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una estrategia eficaz para lograr el aprendizaje.
- El aprendizaje se favorece enormemente con la interacción social.

La investigación de problemas concretos crea un terreno propicio para dicha interacción.

Barrows, citado por Norman y Schmidt, señala que la meta primaria en la enseñanza basada en problemas es favorecer el razonamiento y las habilidades para la solución de problemas, con lo cual, seguramente, el resultado será una ampliación en la adquisición, retención y uso de los conocimientos.

El ABP tiene sus orígenes en la Universidad de McMaster, en Canadá, en la década de los sesenta, y una década más tarde aparece en Europa, en la Universidad de Maastricht. El objetivo era el de mejorar la calidad de la educación médica, cambiando la orientación de un currículo basado en una colección de temas y exposiciones por parte del profesor por otro más integrado que estuviera organizado según los problemas de la vida real, que, en definitiva, es donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego.

A través del tiempo, este método se ha ido configurando como una manera de hacer docencia que promueve en los estudiantes tres aspectos básicos: la gestión del conocimiento, la práctica reflexiva y la adaptación a los cambios.

- Con la gestión del conocimiento se busca que el estudiante adquiera las estrategias y las técnicas que le permitan aprender por sí mismo; esto implica la toma de conciencia de la asimilación, la reflexión y la interiorización del conocimiento para que, finalmente, pueda valorar y profundizar a partir de una opción personal. Este proceso permite responsabilizarse de los hechos, desarrollar una actitud crítica y poner en práctica la capacidad de tomar decisiones durante el proceso de aprender a aprender.
- La práctica reflexiva permite razonar sobre problemas singulares, inciertos y complejos. Schön concluye que los principales rasgos de la práctica reflexiva están en el aprender haciendo, en la teorización antes que en la enseñanza y en el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción. El ABP posibilita la construcción del conocimiento mediante procesos de diálogo y discusión que ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades transversales de comunicación y expresión oral, al mismo tiempo que también desarrollan el pensamiento crítico y la argumentación lógica, para la exploración de sus valores y de sus propios puntos de vista. Estas capacidades les deben permitir afrontar una práctica profesional más reflexiva y más crítica.
- La adaptación a los cambios viene dada por las habilidades adquiridas al afrontar las situaciones/problemas desde la perspectiva de la complejidad de los mismos. Ya no se trata de aprender muchas cosas, sino que se busca desarrollar la capacidad de aplicar y de aprehender lo que cada uno necesita para resolver problemas y situaciones de la vida real. Este conocimiento les debe permitir a los estudiantes afrontar situaciones nuevas.

Agentes involucrados en este proceso de enseñanza-aprendizaje: el docente y el discente.

El docente en el ABP adopta diferentes roles; el principal es el de tutor que facilita y fomenta en el estudiante las actividades de reflexión para que identifique sus propias necesidades de aprendizaje. El papel del tutor no es el de docente experto en la temática de la situación/problema, sino que su principal función es la de ayudar a pensar críticamente sobre los temas que se están discutiendo y ser, a la vez, un catalizador de la investigación y del descubrimiento.

Es evidente que el tutor debe poseer un conocimiento de los objetivos de aprendizaje y un dominio de las técnicas y estrategias necesarias para desarrollar el proceso.

Las características que requiere un docente en el ABP son:

- Una actitud positiva respecto al método, es decir, estar convencido de que es una estrategia de aprendizaje viable y aplicable.
- Estar formado y capacitado para aplicar el método, es decir, poseer las habilidades, actitudes, valores y conocimientos necesarios para la puesta en marcha del ABP.

En esta realidad, el tutor es el guía del proceso de gestión del conocimiento, y el estudiante es el responsable de “aprender a aprender”.

Es posible que no todos los docentes posean las capacidades y las habilidades necesarias para obtener los resultados deseados a la hora de poner en práctica este método. Por eso tanto la formación como la motivación del tutor se convierten en herramientas fundamentales para poner en práctica con éxito el método ABP. El entusiasmo docente influye positivamente en los estudiantes a la hora de lograr los objetivos planificados.

El discente es el elemento central dentro de un proceso sistemático que será lento pero posible y que tendrá como resultado el cambio, tanto de la concepción del aprendizaje como de la actitud frente al mismo. Lo importante es que valore las bondades del ABP y que intente modificar su actitud de receptor pasivo de la enseñanza aceptando cambios tendentes a:

- Asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y dejar que el tutor le oriente en la adquisición de conocimiento.
- Desarrollar habilidades de trabajo en grupo.
- Desarrollar habilidades comunicativas.
- Desarrollar capacidades de análisis, síntesis e investigación.

Este método promueve el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la adquisición de habilidades interpersonales y el trabajo en colaboración. En definitiva: el estudiante aprende a aprender.

Elementos esenciales para la aplicación del ABP

Las competencias y los objetivos de aprendizaje

Teniendo en cuenta que el ABP conduce a la formación de habilidades y competencias, un primer paso para la implantación del mismo dentro de una disciplina pasa por la definición del perfil y las competencias profesionales de la misma. Se entiende por perfil profesional la descripción de un conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades que son inherentes al desempeño profesional y que proporcionan a quien lo ejerce la capacidad de pensar, crear, reflexionar y asumir su compromiso desde una perspectiva histórica y social.

Aunque no es fácil ponerse de acuerdo en una definición común del concepto de competencia, sí parece haber consenso en que dicha noción está más relacionada con el campo del “saber cómo” que con el campo del “saber qué”. La competencia, por lo tanto, es una capacidad general basada en el conocimiento, la experiencia, los valores y las disposiciones que una persona ha desarrollado a través de la implicación en las prácticas educativas.

“Un arquitecto no selecciona los materiales ni establece las fechas de programación para realizar una construcción hasta no tener los planos (objetivos) de la edificación. Sin embargo, muy a menudo escuchamos a maestros que exponen los méritos relativos de algunos libros de texto u otras ayudas que van a utilizar en el aula sin haber especificado qué objetivos pretenden alcanzar con dichos textos o ayudas” (Mager, R. F., p. 8).

Los objetivos implican que, después de realizar un proceso de aprendizaje, el estudiante tiene que haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos.

Un objetivo de aprendizaje es la descripción del desempeño que se desea que los estudiantes puedan demostrar antes de considerarlos competentes en un área; así, pues, el objetivo de aprendizaje describe el resultado esperado con la instrucción, más que el mismo proceso de instrucción.

El mismo Mager propone que para establecer objetivos de aprendizaje realmente útiles se deben tener en cuenta cuatro factores:

1) Audiencia:

El *quién*. Sus objetivos deben decir: “El alumno será capaz de”.

2) Conducta o desempeño (comportamiento):

El *qué*. Un objetivo siempre debe decir lo que se espera que el estudiante pueda realizar. El objetivo describe algunas veces el pro-

ducto o resultado de lo que se hizo. Pregúntese: ¿cuál es el producto o resultado con el que el estudiante demuestra el cumplimiento del objetivo?

3) Condición:

El *cómo*. Un objetivo siempre describe las condiciones importantes (si las hay) en las que debe darse o tener lugar el comportamiento o conducta (desempeño).

4) Grado o rango:

El *cuánto*. Siempre que sea posible, un objetivo debe explicar el criterio de desempeño aceptable, describiendo qué grado de bondad debe tener la ejecución o realización del estudiante para ser considerada aceptable.

En el ABP, las competencias y los objetivos de aprendizaje son la base a partir de la cual se construye todo el proceso educativo.

Según Branda, son el contrato con el estudiante y las únicas bases de la evaluación.

Las situaciones/problema

En el ABP, la estructuración del conocimiento se lleva a cabo a través de situaciones y problemas que permiten al estudiante alcanzar los objetivos de aprendizaje que se desprenden de las competencias profesionales.

Es fundamental señalar que las situaciones/problemas deben poseer ciertas características, ya que no todo problema cumple con las condiciones intrínsecas para poder desarrollar lo que se busca en el método ABP.

Según Duch, las características que deben reunir son:

- El diseño debe despertar interés y motivación.
- El problema debe estar relacionado con algún objetivo de aprendizaje.
- Debe reflejar una situación de la vida real.
- Los problemas deben llevar a los estudiantes a tomar decisiones basadas en hechos.
- Deben justificarse los juicios emitidos.
- No deben ser divididos y tratados por partes.
- Deben permitir hacerse preguntas abiertas, ligadas a un aprendizaje previo y ser tema de controversia.
- Deben motivar la búsqueda independiente de información.

La evaluación

La evaluación debe ser un método más de enseñanza, y también una manera real y directa de posibilitar el aprendizaje.

En el ABP, la evaluación se constituye en una herramienta por medio de la cual se le otorga al estudiante la responsabilidad de evaluar su proceso de aprendizaje y de formación. Es decir, se trata de visualizar la evaluación como un proceso en el que la responsabilidad es compartida por los estudiantes y los tutores.

Esta práctica comporta un cambio sustancial en relación con el método tradicional. El valor de la evaluación en el ABP es el de contemplar la evaluación individualizada, cualitativa y formativa. El estudiante tiene la posibilidad de evaluarse a sí mismo, a sus compañeros, al tutor, al proceso de trabajo en equipo y a los resultados del proceso.

La evaluación formativa, como columna vertebral de una docencia centrada en el estudiante, comprende la autoevaluación, la de sus pares y la del tutor. La autoevaluación, como procedimiento valorativo, le permite evaluar, orientar, formar y confirmar el nivel de aprendizaje de cada una de las unidades. Además, le proporciona ayudas para descubrir sus necesidades, la cantidad y la calidad de su aprendizaje, las causas de sus problemas, las dificultades y los éxitos en el estudio. La evaluación por pares le permite al estudiante recibir retroinformación sobre lo que es incapaz de conocer sin la visión de los demás (la parte desconocida por el yo y conocida por los otros de la Ventana de Johan). La evaluación del tutor le permite a éste emitir juicios acerca del nivel alcanzado y de la calidad del aprendizaje logrado. Por otro lado, la evaluación sumativa o de certificación debe tener en cuenta los conocimientos que el estudiante ha adquirido, las habilidades que ha desarrollado y las actitudes que ha modelado. Esta evaluación sirve para justificar las decisiones académicas respecto a las calificaciones.

Proceso en el grupo tutorial

En el ABP se trabaja en grupos pequeños, de entre 8 a 10 estudiantes más un tutor. El punto de partida es una situación/problema. Una vez que los estudiantes la han analizado, formulan preguntas y/o generan hipótesis explicativas, revisan los conocimientos previos que poseen y determinan sus necesidades de aprendizaje. Par-

tiendo de los objetivos previamente establecidos por la institución, los estudiantes desarrollan estrategias de búsqueda de información que les permitan alcanzar dichos objetivos. Del conocimiento obtenido a través de las diversas fuentes consultadas extraen principios y conceptos que pueden aplicar tanto a la situación planteada como a situaciones análogas.

Presentación de una situación/problema

El primer paso es la lectura y el análisis individual de la situación/problema.

Un ejemplo de escenario puede ser el siguiente:

“Una señora acude a la consulta de enfermería y le comenta a la enfermera que ha recibido una carta desde el colegio de su hija, comunicándole que van a vacunar de la meningitis C. La madre no tiene claro por qué tiene que vacunar a su hija”.

Exploración de la situación

Los estudiantes, a través de una lluvia de ideas, detectan áreas o temas de la situación que necesitan ser explorados (datos no estructurados).

Por un proceso de razonamiento y análisis de los datos, el estudiante debe hacerse preguntas como:

La meningitis C, ¿es una enfermedad muy frecuente? ¿Es muy grave? ¿Qué les puede pasar si no se vacunan? ¿Por qué se desarrolla la enfermedad después de la vacuna?

A través de estas preguntas se desprenderán hipótesis explicativas de la situación. A partir de aquí, los estudiantes revisarán qué conocimientos previos poseen y cuáles son sus necesidades de aprendizaje para poder explicar las hipótesis planteadas. Por ejemplo:

¿Por qué la madre no tiene clara la necesidad de la vacunación? ¿Tiene miedo a que le ocurra algo a su hija? ¿Teme que sea peor el remedio que la enfermedad?

Es importante que los estudiantes, para integrar el conocimiento, entiendan las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos de la situación, a la vez que desarrollan el razonamiento clínico y aprenden a enfrentarse a los problemas de una forma lógica y secuencial.

Desarrollo de un plan de trabajo

En esta fase, los estudiantes desarrollan de forma individual o colectiva las estrategias de búsqueda, qué información es relevante y qué fuentes de consulta utilizarán.

El marco donde se desarrolla la búsqueda de información respecto a las hipótesis planteadas es el de los objetivos institucionales de aprendizaje y los propios del estudiante.

Aplicación del aprendizaje a la situación/problema

El conocimiento obtenido de las diversas fuentes consultadas es analizado de manera crítica, se discute y se pone en común en el grupo tutorial; aquí confrontan la información que han seleccionado con la que ya tenían y vuelven a examinar el problema para identificar nuevas necesidades de información. De este conocimiento se extraen principios que se puedan aplicar a la situación y a situaciones similares.

Evaluación

La evaluación es formativa. Se realiza al final de cada sesión de tutoría y, más exhaustivamente, al final de una situación. En esta última sesión se evalúan los objetivos de aprendizaje alcanzados, tanto los institucionales como los propios de cada estudiante. Se evalúan las habilidades de aprendizaje, los principios y conceptos que se han discutido (cuestionando su aplicabilidad o no a otras situaciones), la dinámica del grupo, las habilidades comunicativas, la participación, la responsabilidad y el respeto. Esto es posible por medio de la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación del tutor.

Finalmente, y a título de conclusión de este capítulo, hay que remarcar que el aprendizaje basado en problemas abre un abanico de posibilidades a la innovación didáctica, poniendo en práctica términos tan conocidos como: interés, motivación, aprendizaje significativo, evaluación formativa, aprendizaje autónomo y aprendizaje a lo largo de la vida, visión integral de los problemas e interdisciplinariedad, complejidad y práctica reflexiva.

Aprendizaje basado en la investigación (ABI)

1. *¿Qué es?* El aprendizaje basado en investigación (ABI) consiste en la aplicación de estrategias de enseñanza para conectarlas con la investigación.

2. *Papel del profesor.* El estudiante se incorpora en una investigación basada en métodos científicos. Se aplica una metodología disciplinaria o interdisciplinaria para investigar una hipótesis, problema o pregunta específica. Todo esto bajo la guía del profesor.

3. *Enseñar con ABI.* Se generan procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales el estudiante dirigirá su propio aprendizaje, el cual resultará en la aportación de nuevo conocimiento, sin limitarse a repetir lo ya conocido. Se diseñan actividades de aprendizaje alrededor de temas contemporáneos de investigación. Se ubica al estudiante en el contexto o “estado del arte” de la materia de investigación, para conocer lo que existe y lo que se necesita. La enseñanza se orienta a ayudar a los estudiantes a comprender los fenómenos de la forma en que lo hacen los expertos.

4. *Actividades.* Descubrimiento de nuevas ideas. Investigación minuciosa de problemas. Exposición reveladora de problemas. Explicación informada de teorías. Síntesis unificadora de aspectos divergentes. Aplicación de teorías a problemas prácticos. Enseñanza-aprendizaje de tipo académico.

5. *Ventajas.* Identificar problemas o situaciones problemáticas que requieren investigación. Estructurar el problema. Teorizar acerca de posibles soluciones. Escoger una metodología para investigar alternativas de solución. Generar evidencias con base en la investigación. Analizar información o datos. Utilizar pensamiento inductivo e hipotético-deductivo. Formular inferencias y conclusiones mediante un proceso de investigación con rigor científico.

6. *Alumno.* El alumno aprende acerca de los procesos de investigación, cómo se crea el conocimiento, y la mente del investigador. Los estudiantes actúan como investigadores, aprenden habilidades asociadas, el currículum está dominado por actividades basadas en la búsqueda. Conecta el aprendizaje del estudiante en el contexto de un problema.

Aprendizaje colaborativo (AC)

En esencia, este modelo implica que los alumnos *aprendan a gestionar sus tareas de forma colaborativa*. Es decir, que controlen su proceso de aprendizaje y el de sus compañeros. De este modo, *la carga de trabajo para el docente se reduce*, pasando éste a ser un orientador en el acceso al conocimiento y no el único responsable de garantizarlo. La responsabilidad pasa a ser compartida en este modelo.

Ventajas de usar el aprendizaje colaborativo

El mundo laboral actual valora el trabajo en equipo y la colaboración entre empleados. Las empresas actuales son cada vez más horizontales y menos jerárquicas, permitiendo el surgimiento de líderes en las empresas y, por tanto, *trasladando la responsabilidad desde los jefes hacia los propios empleados*, haciendo que ésta sea compartida.

El modelo de aprendizaje colaborativo resulta ideal para formar a los profesionales que requiere el mundo laboral actual. Esta es una de sus principales ventajas, pero no la única:

1. Este modelo responde a una *sociedad multicultural*, por lo que potencia la *interacción* entre alumnos de diferentes culturas y costumbres. De este modo, se combate la discriminación.
2. Brindar a los alumnos el *espacio para ser artífices de su aprendizaje* es una forma de potenciar su *autoconfianza* y *autoestima*, lo que causará beneficios en el largo plazo.
3. *Reducir la dependencia* para con el docente lleva a una mayor autonomía del mismo, y, a su vez, a una mayor *confianza* con los compañeros.
4. Lleva a los estudiantes a *pensar de forma crítica* y cuestionarse la veracidad de lo que leen y aprenden.
5. El estudiante es responsable de su aprendizaje, y del aprendizaje de su grupo, por lo que incrementa su nivel de *responsabilidad*.

Método basado en casos

El estudio de casos es una propuesta en la cual se desarrollan habilidades tales como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información. Se desarrollan también el pensamiento crítico que facilita no solo la integración de los conocimientos de la materia, sino que también ayuda al alumno a generar y fomentar el trabajo en equipo, y la toma de decisiones, además de otras actitudes como la innovación y la creatividad.

Uno de los tantos objetivos principales que se debe tener en cuenta en el proceso de enseñanza consiste en integrar la teoría y la práctica a través de aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, interactuando adecuadamente con los recursos educativos que se tengan al alcance.

De este modo, se busca lograr que el alumno conecte eficazmente el conocimiento con la realidad.

El aprendizaje se puede mencionar como un proceso de desarrollo; según Ausubel, se plantea el aprendizaje significativo como:

“[...] La nueva información se incorpora de forma sustantiva, no arbitraria, a la estructura cognitiva del alumno. Hay una intencionalidad de relacionar los nuevos conocimientos con los del nivel superior: más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva. Se relaciona con la experiencia, hechos u objetos. Hay una implicación afectiva al establecer esta relación, al manifestar una disposición positiva ante el aprendizaje” (1983, p. 16).

Un ejemplo claro sobre aprendizaje significativo puede ser el planteamiento y análisis de un caso en la medida en que los alumnos logren involucrarse y comprometerse con la actividad, logrando así los objetivos deseados por el profesor y la reflexión de forma grupal de dicho desarrollo. De este modo, se genera un proceso en donde los pensamientos expresados simbólicamente, no arbitrarios y objetivos, se entrelazan con los conocimientos ya existentes del alumno.

Por lo tanto, una de las técnicas de enseñanza a analizar en el siguiente trabajo es el estudio de casos, en el cual se intenta demostrar y explicar las características de este método de enseñanza, así como, también, las habilidades que se intentan desarrollar y su utilidad en el ámbito universitario.

Desarrollo

En primera instancia, cabe destacar el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como fin la formación del estudiante. Este proceso implica que hay un sujeto que conoce, puede, quiere y sabe enseñar (docente), y otro que desconoce, quiere y sabe aprender (estudiante). Aparte se debe tener en cuenta que están los contenidos, esto es, lo que se quiere enseñar o aprender (elementos curriculares), y los procedimientos y/o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (medios).

Cuando se enseña algo es para conseguir alguna meta (objetivo). Por otro lado, el acto de enseñar y aprender acontece en un marco determinado por ciertas condiciones sociales, culturales, políticas, entre otras (contexto). En cuanto al proceso de enseñanza, se puede destacar la definición de dicho término como:

“[...] debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad y otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito” (Fentestemacher, 1986, p. 126).

Por lo tanto, el propósito esencial de la enseñanza se puede traducir en la transmisión de conocimientos, información, valores, produciendo un conjunto de transformaciones en el individuo, en este caso alumno, de forma progresiva, dinámica y transformadora.

Por otro lado, se puede mencionar que el aprendizaje, o el acto de aprender, es una acción natural de los seres humanos extremadamente compleja, no solo necesaria sino también inevitable. Su esencia es la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad, que se aprende a través de la experiencia, del estudio y del ejemplo. Entonces, en el proceso de enseñanza - aprendizaje el docente cumple un rol esencial en la sociedad, ya que no solo debe transmitir conocimientos, sino también valores. Por lo tanto, lo que se busca es encontrar nuevas formas didácticas de transmitir dichos conocimientos de modo que el alumno integre los conocimientos teóricos con los prácticos mediante diversas estrategias de enseñanza (Freire, 1997).

Una vez analizado el proceso, se puede destacar y mencionar como una estrategia de enseñanza el estudio de casos como un método de educación, del mismo modo que el trabajo con problemas. Lo que se intenta buscar a través de técnicas de didáctica es desarrollar habilidades, tales como la síntesis, comprensión, análisis, evaluación, investigación, entre otras.

De modo que se desarrollan en los alumnos el pensamiento crítico, la colaboración y el trabajo en equipo, y la toma de decisiones, además de otras actitudes y valores como innovación, creatividad, tolerancia, responsabilidad, respeto, etcétera.

Según Selma Waswerman (1999), se puede definir al estudio de casos como una metodología docente basada en el estudiante como protagonista del propio aprendizaje de forma activa. Se puede mencionar que es una herramienta educativa que está compuesta de:

“[...] instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico. Aunque los casos se centran en áreas temáticas específicas, por ejemplo, historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de ‘grandes ideas’: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales” (Freire, P., 1970).

Por lo tanto, se puede mencionar que es una estrategia de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en que quienes participan, o sea, los alumnos, logren mediante el análisis involucrarse en la tarea planteada y, a su vez, obtengan comprender el caso de forma grupal para luego reflexionar e investigar el mismo; acontecimiento imprescindible en la formación de profesionales.

El estudio de casos comprende una serie de objetivos que se intentan lograr con esta metodología de enseñanza. De modo que facilita no solo la integración de los conocimientos de la materia, sino que también ayuda al alumno a generar y fomentar el trabajo en equipo o de forma autónoma. Por otra parte, también apunta a que los alumnos realicen de forma colaborativa la búsqueda o análisis de soluciones, y que a su vez puedan lograr desarrollar conclusiones. Además, se intenta impulsar que realicen sus propias investigaciones y deducciones teniendo en cuenta la problemática planteada.

Conclusión

Luego de haber analizado el estudio de casos, se puede mencionar que es una metodología educativa, que, como técnica docente, manifiesta ventajas a la hora de la enseñanza, teniendo en cuenta que

se adapta a distintas edades, así como también distintos niveles de formación y que pretende promover en el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje.

El estudio de casos propone un análisis y comprensión de una situación concreta de forma grupal, teniendo como objetivo que los alumnos debatan ideas, analicen, investiguen y lleguen a sus propias conclusiones, sobre las acciones o actividades a realizar y, de este modo, asuman un rol diferente generando la adquisición de nuevos conocimientos y aportes y el desarrollo de habilidades para una evaluación crítica.

Aprendizaje-servicio (AS)

El aprendizaje-servicio es una metodología en la que los alumnos, o el docente, dependiendo de las edades, identifican una necesidad o un *aspecto mejorable* en su entorno, *en su comunidad*, y *planean, organizan y desarrollan un proyecto para darle respuesta*.

El aprendizaje-servicio para los alumnos

El aprendizaje-servicio promueve, entre muchas otras habilidades, el desarrollo de:

- Valores, empatía, *solidaridad, compromiso, tolerancia*.
- Competencia global.
- *Competencia social y ciudadana*.
- Conocimiento del entorno y de la comunidad, así como sus necesidades.
- Trabajo cooperativo y *gestión del tiempo*.
- Aprendizaje ubicuo y holístico.
- Aprender haciendo y experimentando.
- *Responsabilidad y autonomía*.
- *Capacidad de mejora, de adaptación y de aprender de los errores*.

El inicio de un proyecto de AS acostumbra partir de una idea –de un tipo de chispa germinal– que nos parece interesante, que tal vez nos apasiona y que vemos posible desarrollar con la voluntad de convertirla en una propuesta educativa.

1. ¿Cuál sería la *necesidad o problema social* al que se enfrentarían los chicos y chicas?
2. ¿Cuál sería el *servicio* concreto que los chicos y chicas llevarían a cabo?
3. ¿Cuáles serían los *aprendizajes* que se podrían vincular a este servicio?

Las prácticas de aprendizaje-servicio se revelan extraordinariamente valiosas, al acercar a los y las estudiantes al mundo real; al retar su capacidad creativa y emprendedora en resolver problemas por sí mismos y darles confianza en hacerlo; al poner a trabajar conjuntamente los centros educativos con las entidades sociales de un territorio.

El AS es una manera de unir éxito educativo y compromiso social: *aprender a ser competentes siendo útiles a los demás*. Es sencillo y es poderoso. Y no es un invento, sino un descubrimiento, porque pone en valor buenas prácticas que están ya en el corazón de la educación integral y comprometida.

Un proyecto de aprendizaje-servicio es una doble herramienta y, por ello, doblemente valiosa: un proyecto integral de educación para la ciudadanía que fortalece la comunidad porque fomenta el capital social, es decir: estimula el trabajo en redes, explicita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social, y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población.

Aula taller (AT)

El aula-taller se fundamenta en un aprendizaje activo, en una nueva forma de aprender que difiere de la “tradicional”, donde es el alumno el que se apropia de los conocimientos, y el docente juega las veces de un coordinador u observador, un rol mucho más gratificante que el de la escuela tradicional.

El educador es un líder que de igual forma vivencia una situación de aprendizaje, y junto con el alumno ambos están abiertos a escuchar, a recibir, a incorporar.

El aula-taller se divide en tres momentos: actividad inicial, síntesis informativa o desarrollo del marco teórico, y actividades de afianzamiento, integración y extensión.

- La actividad inicial tiene como objetivo centrar la atención del alumno en el tema que se desarrollará. Se recomienda pensar en una

actividad que estimule al alumno para que aporte espontáneamente lo que ya sabe, lo que le interesa, o utilice las habilidades que requerirá la elaboración del marco teórico.

- La síntesis informativa o desarrollo orienta y guía al alumno en la elaboración del conocimiento. En general, se usa un texto informativo al que se le pueden aplicar técnicas de lectura comprensiva (Guías de trabajo con textos). El docente no explica el tema, sino que guía a los alumnos para que adquieran la información por sí mismos, y establezcan nexos y relaciones que los lleven a niveles cada vez más avanzados de comprensión. No hay un límite rígido entre las actividades de desarrollo del marco y las de integración.

- Actividades de integración, síntesis y extensión: es imprescindible preparar una guía de trabajo para ordenar las actividades individuales y grupales. Tienen que permitirle al alumno reelaborar, retrabajar, recrear el marco teórico. No es un trabajo de aplicación, siempre deben incluir elementos que permitan reelaboraciones. La autora propone varias técnicas grupales para aprender a pensar y a actuar junto con otros: el brainstorming (torbellino de ideas), trabajo en subgrupos, role-playing (juego de roles), debate parlamentario o juicio oral, mesa redonda, técnica de collage, etc., que se pueden consultar en la bibliografía citada.

El eje de las actividades son los objetivos y no los contenidos, y el trabajo individual y grupal se complementan. Un valor interesante del aula-taller es la posibilidad de cometer errores y tener dudas. Comparto con la autora que el aula es el ámbito para que esto se manifieste, ya que estamos en un proceso de enseñanza-aprendizaje, y estas instancias forman parte de ello. Esta estrategia de enseñanza también permite vivencias emocionales y de acción, porque el trabajo en grupos posibilita el intercambio de opiniones, el conocimiento entre los pares, la posibilidad de desarrollar otras inteligencias (como las que postula Gardner, la inteligencia emocional, por citar alguna).

La enseñanza tradicional disocia la teoría de la práctica, a diferencia del aula-taller, que busca integrarlas a través de los afectos, la reflexión y la acción.

Aprendizajes por proyectos (APP)

1. Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía. Elige un tema ligado a la realidad de los alumnos que los motive a apren-

der y te permita desarrollar los objetivos cognitivos y competencias del curso que buscas trabajar. Después, plantéales una pregunta guía abierta que te ayude a detectar sus conocimientos previos sobre el tema y les invite a pensar qué deben investigar o qué estrategias deben poner en marcha para resolver la cuestión. Por ejemplo: ¿Cómo concienciarías a los habitantes de tu ciudad acerca de los hábitos saludables? ¿Qué campaña realizarías para dar a conocer a los turistas la historia de tu región? ¿Es posible la vida en Marte?

2. *Formación de los equipos.* Organiza grupos de tres o cuatro alumnos, para que haya diversidad de perfiles y cada uno desempeñe un rol.

3. *Definición del producto o reto final.* Establece el producto que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias que quieras desarrollar. Puede tener distintos formatos: un folleto, una campaña, una presentación, una investigación científica, una maqueta... Te recomendamos que les proporciones una rúbrica donde figuren los objetivos cognitivos y competenciales que deben alcanzar, y los criterios para evaluarlos.

4. *Planificación.* Pídeles que presenten un plan de trabajo donde especifiquen las tareas previstas, los encargados de cada una y el calendario para realizarlas.

5. *Investigación.* Debes dar autonomía a tus alumnos para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan para realizar el trabajo. Tu papel es orientarles y actuar como guía.

6. *Análisis y la síntesis.* Ha llegado el momento de que tus alumnos pongan en común la información recopilada, compartan sus ideas, debatan, elaboren hipótesis, estructuren la información y busquen, entre todos, la mejor respuesta a la pregunta inicial.

7. *Elaboración del producto.* En esta fase los estudiantes tendrán que aplicar lo aprendido a la realización de un producto que dé respuesta a la cuestión planteada al principio. Anímales a dar rienda suelta a su creatividad.

8. *Presentación del producto.* Los alumnos deben exponer a sus compañeros lo que han aprendido y mostrar cómo han dado respuesta al problema inicial. Es importante que cuenten con un guion estructurado de la presentación, se expliquen de manera clara y apoyen la información con una gran variedad de recursos.

9. *Respuesta colectiva a la pregunta inicial.* Una vez concluidas las presentaciones de todos los grupos, reflexiona con tus alumnos sobre la experiencia e invítalos a buscar, entre todos, una respuesta colectiva a la pregunta inicial.

10. *Evaluación y autoevaluación.* Por último, evalúa el trabajo de tus alumnos mediante la rúbrica que les has proporcionado con anterioridad, y pídeles que se autoevalúen. Les ayudará a desarrollar su espíritu de autocrítica y reflexionar sobre sus fallos o errores.

Aprendizaje basado en desafíos (ABD)

El aprendizaje basado en desafíos (retos) tiene sus raíces en el aprendizaje vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas.

En este sentido, ofrece oportunidades a los estudiantes de aplicar lo que aprenden en situaciones reales donde se enfrentan a problemas, descubren por ellos mismos, prueban soluciones e interactúan con otros estudiantes dentro de un determinado contexto (Moore, 2013). Es un enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento (Ake-lla, 2010).

Es un enfoque pedagógico que se ha incorporado en áreas de estudio como la ciencia y la ingeniería, y demanda una perspectiva del mundo real porque sugiere que el aprendizaje involucra el hacer o actuar del estudiante respecto a un tema de estudio (Jou, Hung y Lai, 2010). Este acercamiento ofrece un marco de aprendizaje centrado en el estudiante que emula las experiencias de un lugar de trabajo moderno (Santos, Fernandes, Sales y Nichols, 2015). Es así que el aprendizaje basado en desafíos aprovecha el interés de los estudiantes por darle un significado práctico a la educación, mientras desarrollan competencias claves, como el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones, la comunicación avanzada, la ética y el liderazgo (Malmqvist, Rådberg y Lundqvist, 2015).

1. *Idea general:* Es un concepto amplio que puede ser explorado en múltiples formas, es atractivo, de importancia para los estudiantes y para la sociedad. Es un tópico con significancia global, por ejemplo, la biodiversidad, la salud, la guerra, la sostenibilidad, la democracia o la resiliencia.

2. *Pregunta esencial:* Por su diseño, la idea general posibilita la generación de una amplia variedad de preguntas. El proceso se va acotando hacia la pregunta esencial que refleja el interés de los estudiantes y las necesidades de la comunidad. Crea un enfoque más

específico para la idea general y guía a los estudiantes hacia aspectos más manejables del concepto global.

3. *Reto*: Surge de la pregunta esencial, es articulado e implica a los estudiantes crear una solución específica que resultará en una acción concreta y significativa. El reto está enmarcado para abordar la idea general y las preguntas esenciales con acciones locales.

4. *Preguntas, actividades y recursos guía*: Son generados por los estudiantes, representan el conocimiento necesario para desarrollar exitosamente una solución y proporcionar un mapa para el proceso de aprendizaje. Los estudiantes identifican lecciones, simulaciones, actividades, recursos de contenido para responder las preguntas guía y establecer el fundamento para desarrollar las soluciones innovadoras, profundas y realistas.

5. *Solución*: Cada reto establecido es lo suficientemente amplio para permitir una variedad de soluciones. La solución debe ser pensada, concreta, claramente articulada y factible de ser implementada en la comunidad local.

6. *Implementación*: Los estudiantes prueban la eficacia de su implementación en un ambiente auténtico. El alcance de esta puede variar enormemente dependiendo del tiempo y de los recursos, pero incluso el esfuerzo más pequeño para poner el plan en acción en un ambiente real es crítico.

7. *Evaluación*: Puede y debe ser conducida a través del proceso del reto. Los resultados de la evaluación formal e informal confirman el aprendizaje y apoyan la toma de decisiones a medida que se avanza en la implementación de la solución. Tanto el proceso como el producto pueden ser evaluados por el profesor.

8. *Validación*: Los estudiantes juzgan el éxito de su solución usando una variedad de métodos cualitativos y cuantitativos, incluyendo encuestas, entrevistas y videos. El profesor y los expertos en la disciplina juegan un rol vital en esta etapa.

9. *Documentación y publicación*: Estos recursos pueden servir como base de un portafolio de aprendizaje y como un foro para comunicar su solución con el mundo. Se emplean blogs, videos y otras herramientas.

10. *Reflexión y diálogo*: Mucho del aprendizaje profundo tiene lugar al considerar este proceso, se reflexiona sobre el aprendizaje propio, sobre las relaciones entre el contenido, los conceptos y la experiencia, e interactuando con la gente.

Prácticas profesionales

Las *prácticas profesionales* son una etapa intermedia entre la formación académica y el desarrollo profesional.

Tema 3: La evaluación por competencias en la universidad

El desafío de evaluar

¿Qué es la evaluación? La evaluación es una parte integral del proceso educativo. Es un proceso sistemático a través del cual se recopila información de manera planificada, metódica, sistemática y rigurosa un “objeto” educativo determinado, por medio de múltiples estrategias, técnicas e instrumentos, que permite conocer, analizar, valorar y juzgar para tomar decisiones.

La evaluación se puede aplicar a:

- Los aprendizajes de los alumnos.
- La actuación de los profesores.
- El plan de estudios.
- La institución.

¿Cuál es su finalidad? La evaluación es un proceso amplio, complejo y profundo que comprende todo el acontecer educativo durante las actividades de enseñanza y aprendizaje e incluye la calificación y la acreditación, pero no al revés.

Medir. Es cuantificar aciertos o errores y adjudicar calificaciones. Es un antecedente de la evaluación. La medición “es la expresión objetiva y cuantitativa de un rasgo y sólo se transforma en elemento en cuanto se la relaciona con otras mediciones del sujeto y se la valora como una totalidad”.

La calificación es el menor grado de generalidad de la evaluación, implica sólo una medición, asignar un valor numérico al atributo medido.

La acreditación significa hacer digno de crédito o reputación, se refiere a criterios de tipo académico administrativos, mediante los cuales una institución educativa avala el título, diploma o constancia que se otorga a cada alumno.

¿Por qué evaluar?

Diagnosticar - predecir: se refiere a los ajustes y a las regulaciones para las propuestas de enseñanza. Esta función debe considerar integralmente las producciones de los estudiantes, los procedimientos utilizados y las operaciones cognitivas que se promovieron.

Registrar - verificar: considera el desempeño de los estudiantes en función de las *competencias*, con el fin de avanzar en las secuencias de aprendizajes. Esta función es la que habitualmente se observa en los sistemas educativos, ligada a la necesidad de “calificar”. Vinculada con esta función se encuentran también las de certificar y/o promover las competencias mínimas requeridas que posibilitan la promoción del estudiante.

Ofrecer devoluciones - orientaciones: está íntimamente vinculada con la idea de evaluación como instancia de aprendizaje, comprenderla como parte del proceso de enseñanza. Esta función considera la *retroalimentación* hacia los estudiantes con el fin de concientizarlos sobre los logros en sus aprendizajes, identificar errores y faltas, y que el docente pueda sugerir recursos y estrategias de abordaje para reorientarlo y acompañarlo.

Necesidad de definición y comunicación de los criterios de evaluación: como se mencionó, una de las funciones de la evaluación es la certificación de los aprendizajes. Para ello, es preciso que el docente comparta con sus estudiantes, en *forma explícita, clara y comprensible, las expectativas de aprendizaje y los criterios de evaluación.*

Búsqueda de evidencias: es uno de los desafíos que un docente enfrenta al diseñar una evaluación. Las evidencias pueden ser recolectadas por medio de la observación sistemática o incidental, surgir de las respuestas y de las producciones de los estudiantes, en situaciones creadas especialmente por los docentes con ese fin (Camilloni, 1998). Siempre en consonancia con las estrategias de enseñanza.

En la evaluación auténtica, el alumno emplea los conocimientos aprendidos en la resolución de problemas concretos, con destinatarios reales. Toma en cuenta el concepto de Aulas Heterogéneas.

Rebeca Anijovich (2014) describe, según Wiggins, ciertos puntos de la evaluación auténtica:

“Tiene como propósito claramente definido un producto que hay que elaborar, un problema real para abordar, resolver o una meta para alcanzar.

La tarea que los alumnos deben realizar tiene destinatarios concretos, interlocutores del mundo real o cercano a él, a quienes se dirige.

La tarea propuesta es desafiante y requiere enfrentar y resolver problemas poco estructurados, que pueden tener más de una solución, en los que puede haber información redundante o carencia de esta.

Incluye restricciones y condiciones, tal como ocurre en la vida real, para lo cual es necesario reconocer cuáles son, buscar alternativas existentes o crear una y tomar decisiones para resolver los problemas planteados.

Implica utilizar una variedad de recursos cognitivos, ya que las situaciones que se proponen para abordar son complejas. Requieren variedad de conocimientos y procedimientos.

Requiere tiempo para desarrollar procesos de trabajo. Se trata de ofrecer a los estudiantes variadas oportunidades para buscar informaciones y recursos, diseñar modos de resolución, facilitar espacios para que muestren sus avances y reciban retroalimentaciones de los docentes y de sus compañeros hasta llegar al producto final”.

EVALUACION FORMATIVA

“...un proceso en el que se recaba información con el fin de revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos y las expectativas de logro para alcanzar.” (2016:10)

“El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso.” (2016:11)”

ANIJOVICH, R. Y C. GONZÁLEZ -EVALUAR PARA APRENDER. CONCEPTOS E INSTRUMENTOS, BUENOS AIRES, AIQUE, 2016.

¿Qué son los desempeños?

La evaluación del desempeño es el tipo de evaluación que se propone en el modelo educativo basado en competencias.

Es la valoración de las acciones y los productos que realiza el alumno durante el proceso de aprendizaje, la cual permite retroalimentar su aprendizaje y validar el desarrollo de sus competencias.

En el marco de la evaluación del desempeño, los estudiantes crean, producen y dan soluciones a partir de sus conocimientos, en un contexto y con un fin determinado, para lo cual realizan procesos de pensamiento de alto nivel.

Los juicios que se emiten a partir de un proceso de evaluación del desempeño se deben enriquecer con puntos de vista diversos, más allá del académico: clientes potenciales, empleadores, ciudadanos, etc. (Morrow, 2015).



Dentro del marco de referencia relacionado con la evaluación del desempeño, se encuentra inmersa la evaluación auténtica. Diferentes autores definen este tipo de evaluación como aquella que se vincula con escenarios del mundo real. Se busca que sus mecanismos tengan significado y valor, que trasciendan los muros escolares, para una mayor concordancia entre la tarea y las condiciones en las que se evalúa (Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014; Frey, Schmitt y Allen, 2012). Para cumplir con esta intención, la evaluación auténtica debe incluir en su esencia determinados elementos.

Esta evaluación involucra propuestas en las que se espera que el alumno demuestre la adquisición de los distintos tipos de saberes en uno o varios ámbitos disciplinarios. Los productos o las propuestas que se generen conforman el cúmulo de evidencias que permiten inferir el nivel de las competencias logradas al momento de la evaluación.



A continuación, se mencionarán los principales beneficios de la evaluación del desempeño, tanto para el logro del aprendizaje, como para el estudiante, el profesor y la sociedad (Ahumada, 2005; Astin y Antonio, 2012; Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2014; Díaz-Barriga, 2006; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Hancock, 2007; Hill y Barber, 2014; Kan y Bulut, 2014; Stiggins, 2001; Stipek, 2002; Van Gaal, 2013).

Alumno

- Genera mayor confianza al tener control sobre los resultados del desempeño. Mediante la participación activa del estudiante, la evaluación toma relevancia y significatividad.
- Incrementa la motivación y el compromiso al tener evaluaciones frecuentes y retroalimentación oportuna, a diferencia de contar con una sola evaluación al final del proceso, lo que podría generar mayor presión para los alumnos.
- Permite tener una idea más clara de lo que necesita hacer para mejorar sus habilidades, se le muestra el progreso que ha tenido y las áreas específicas en las que necesita trabajo adicional.
- Propicia la autorregulación del aprendizaje. El estudiante reflexiona sobre sus fortalezas y áreas de oportunidad, lo que le permite autoevaluarse.
- Promueve el autoconocimiento, el pensamiento crítico, el pensamiento creativo, la metacognición...

Profesor

- Permite detectar el nivel de progreso de los alumnos a fin de realizar actividades preventivas, tutoriales, ajustar estrategias, niveles de complejidad...
- Propicia oportunidades variadas y múltiples para observar y documentar el aprendizaje, con la intención de mejorar el desempeño mostrado por los alumnos.
- Permite supervisar, autoevaluar y perfeccionar las propias prácticas de evaluación.

Aprendizaje

- Clarifica el propósito del aprendizaje, especialmente ante situaciones donde existe un entramado complejo de conocimientos que tienen sus orígenes en diversas disciplinas y etapas de la carrera.
- Permite enfocarse en procesos complejos, como el manejo y la solución de problemas intelectuales y sociales, las prácticas de investigación, las prácticas profesionales, entre otros.
- Considera problemas contextualizados que dan cuenta de la integración de saberes.
- Evalúa al estudiante en la acción, donde puede observarse el rol desempeñado, así como las formas de interacción y colaboración con otros alumnos, profesionales, comunidad.
- Valora los procesos de aprendizaje.

Contextos

Para la universidad, la sociedad, las organizaciones y las empresas

- Proporciona una mayor comprensión de las competencias que los alumnos poseen, al haber consistencia entre el perfil de egreso y las competencias logradas por cada estudiante.
- Permite aportar su experiencia en la evaluación y validación de las competencias de los alumnos.

Características de las tareas auténticas

Son realistas y plausibles y emulan del modo más cercano posible la realidad: *Tienden un puente entre el aprendizaje y la vida. De esta manera, las actividades de evaluación adquieren significado porque son percibidas como relevantes para la vida, para el futuro profesional.*

Son complejas e intelectualmente desafiantes: *Generalmente, proponen preguntas o plantean situaciones a las que los estudiantes deben dar respuesta a través de un trabajo de indagación, creación, y/o valoración.*

Tienen un propósito definido, una finalidad que requiere buscar soluciones a situaciones novedosas: *En la mayoría de las ocasiones se propone alcanzar un producto que realmente alguien necesita o puede necesitar en alguna situación concreta (real o simulada).*

El producto final va dirigido a un público determinado, a destinatarios o audiencias reales, más allá del docente. *Los productos son para ser presentados a otros: a una institución social, a una dependencia de gobierno, a una autoridad o a la opinión pública, entre algunas otras posibilidades.*

Ponen al estudiante en situación de desempeñar determinados roles, similares a los que llevan a cabo las personas en la vida real: *Se les propone asumir el rol de periodista, constructor, guía turístico, moderador de un debate, historiador o legislador, entre otros ejemplos.*

Por el vínculo necesario que deben tener con las actividades propias de la vida real, los contextos de las tareas incluyen restricciones e incertidumbres: *Los problemas que se proponen incluyen dificultades, limitaciones o aspectos restrictivos ante los cuales los alumnos deben poner en práctica su creatividad, conocimientos y habilidades para sortearlos.*

Requieren que los estudiantes pongan en juego un variado repertorio de estrategias de aprendizaje, *tales como investigar, ensayar distintas soluciones, consultar diversos recursos, practicar, probar distintas alternativas, realizar ajustes y volver sobre sus producciones preliminares para mejorarlas. (A lo largo del proceso son importantes las devoluciones del docente para reorientar).*

Promueven el desarrollo y la visualización de las fortalezas de los estudiantes y de sus experiencias (la atención se orienta hacia lo que el estudiante sabe).

Ejemplos

<i>Inauténtico</i>	<i>Más o menos realista</i>	<i>Auténtico</i>	<i>Real</i>
Escribir un ensayo sobre las leyes	Escribir un ensayo persuasivo sobre por qué una determinada ley debería ser modificada	Escribir una propuesta para ser presentada a los legisladores adecuados para promover la modificación de una ley existente	La actividad sería real o completamente auténtica si la propuesta fuese efectivamente presentada a los legisladores

Transformando las consignas...

- ¿Qué es el colesterol?
- ¿Qué diferencia hay entre el colesterol “bueno” y el colesterol “malo”?
- ¿Qué consecuencias tiene el colesterol sobre la salud humana?
- ¿Qué factores pueden causar un alza en los niveles de colesterol?
- ¿Qué hábitos de alimentación y ejercitación contribuyen a evitar el colesterol malo?

En grupos de entre 3 y 4 integrantes deben diseñar una campaña presidencial a partir de las ideas de uno de estos tres candidatos: Comte, Marx, Weber.

Cada grupo debe desarrollar el perfil de Facebook del candidato elegido. El perfil debe incluir:

- El perfil de Facebook completo con:
 - Foto de perfil (pueden seleccionarla en la web o realizar un dibujo/boceto de los elementos que consideran pertinentes para incluir en la foto). Junto con la foto deberá escribirse un posteo en primera persona (imitando la voz del candidato) que justifique por qué seleccionó esa foto como perfil, es decir, por qué es significativa para el candidato teniendo en cuenta los puntos principales de su teoría.
 - Datos biográficos verídicos: aquí es también importante citar las fuentes de información de forma clara y accesible (con links y nombres de autores relevantes).
- Tres posteos con propuestas de campaña difundidos a través del perfil de Facebook creado, sobre los siguiente temas:
 - Inseguridad,
 - Empleo,
 - Educación.

Aquí pueden recurrir a artículos periodísticos recientes y reflexionar sobre qué posición adoptaría el candidato seleccionado respecto de cada tema.

En la siguiente clase, cada grupo le presentará a sus compañeros el perfil de su candidato. Cada grupo, al revisar la propuesta de los otros equipos, deberá realizar valoraciones

Criterios de evaluación

Para definir los criterios de evaluación es necesario tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Para cada saber determinar qué competencias se esperan desarrollar y establecer un criterio de evaluación.
- Especificar claramente el tipo y grado de aprendizaje que se pretende que el alumno alcance. Deben hacer referencia a aprendizajes relevantes, entendiendo como tales aquellos necesarios para que el alumno avance en dicho proceso.
- Determinar un aprendizaje mínimo y, a partir de él, fijar diferentes niveles para evaluar la diversidad de aprendizajes.

¿Qué es la retroalimentación?

La retroalimentación es un elemento fundamental dentro de la evaluación educativa, ya que se trata de la información que recibe el estudiante sobre su desempeño.

Debe apuntar (y ser capaz de) producir una mejora en el aprendizaje.

La retroalimentación formativa dirige o reorienta las acciones del profesor o del alumno para lograr un objetivo, alineando esfuerzo y actividad con un resultado. Puede tratarse de la actividad de aprendizaje en sí misma, del proceso de la actividad, de la gestión de aprendizaje o autorregulación del estudiante o acerca de ellos como individuos (lo menos eficaz).

Esta retroalimentación formativa puede ser oral, escrita o puede entregarse a través de pruebas o mediante tecnología digital.

Puede provenir de un profesor o alguien asumiendo el rol de enseñar, o incluso, de sus compañeros.

Algunos de los beneficios de una retroalimentación efectiva:

- Esclarece en qué consiste el desempeño esperado –es decir, los resultados de aprendizaje–. Si el profesor ha explicitado los criterios de evaluación, la retroalimentación estará basada en el análisis del desempeño en función de dichos criterios.
- Promueve el diálogo entre el profesor y los estudiantes. Los momentos de diálogo con los estudiantes –en los que se brinda información sobre el trabajo realizado– permiten que éstos planteen preguntas y, de esa forma, puedan mejorar el desempeño.

- Facilita la autorreflexión. Por ejemplo, al pedirle a los estudiantes que analicen las fortalezas y debilidades de un trabajo realizado, que observen las áreas específicas en las que necesitan mejorar, que planteen estrategias concretas para su logro, se está fomentando el análisis y mejorando el aprendizaje.
- Aumenta la motivación y la autoestima del estudiante. Si la retroalimentación lo ayuda a identificar claramente los aspectos que necesita mejorar, el estudiante verá reforzada su autoestima. Lo mismo sucede si, en este proceso de comunicación, se refuerzan los aspectos positivos y las fortalezas que ha demostrado en su desempeño.

¿Cómo pasar de una evaluación centrada en el conocimiento a una donde se privilegie el desempeño, en la que no solo los conocimientos sean valiosos, sino también el saber hacer, saber ser y ser con otros, además de la vinculación con el entorno?

La evaluación del aprendizaje está asociada a la evaluación sumatoria, mide lo que los alumnos saben a partir de estándares pre-establecidos y determina una especie de ranking entre ellos. Su propósito es certificativo.

La evaluación para el aprendizaje está relacionada con la evaluación formativa, ofrece información a los docentes con la intención de que puedan modificar sus prácticas de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes, al tiempo que brinda retroalimentaciones para que los alumnos mejoren sus procesos de adquisición de conocimientos.

La evaluación como aprendizaje, vinculada a la evaluación formativa, enfatiza el uso de la evaluación como proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los estudiantes. En este enfoque los alumnos monitorean lo que están aprendiendo e intentan dar cuenta de los errores para, posteriormente, realizar ajustes.

**¿CUÁLES SON
LAS FUNCIONES
DE LA
EVALUACIÓN?**

DIAGNÓSTICA

FORMATIVA

SUMATIVA

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C.; Gallego, D. y Honey, P., *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora* (A. Villa, Ed.), Annals of Physics, 7th ed., Bilbao, Ediciones Mensajero, 1997.
- Anijovich, R. y González, C., *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*, Aique Grupo Editor, 2021.
- Bain, K., “¿Qué es la buena enseñanza?”, *Revista de Educación*, 4, 2012, pp. 63-74.
- Biggs, J., *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea Ediciones, 2006.
- Díaz, S. C.; López, L. M. y Roncallo, L. L., “Entendiendo las generaciones: una revisión del concepto, clasificación y características distintivas de los Baby Boomers, X y Millennials”, *Clío América*, 11(22), 2017, pp. 188-204. Doi: 10.21676/23897848.2440.
- Díaz Mujica, A. y Pérez Villalobos, Ma. V., “Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 2012, pp. 341-346.
- Fasce, E., “Aprendizaje profundo y superficial”, *Revista Educación Ciencias Salud*, 4 (1), 2007, pp. 7-8.
- Fernández Poncela, A. Ma., “Educación: competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios”, *Educación y Humanismo*, 2019.
- Freiberg Hoffmann, A.; Ledesma, R.; Fernández Liporace, M., “Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires”, *Revista de Psicología*, 35(2), 2017, pp. 537-573. DOI: <https://doi.org/10.18800/psico.201702.006>.
- García-Ripa, M. I.; Sánchez-García, M. F. y Riskey, A., “Estrategias de aprendizaje y autorregulación motivacional. Identificación de perfiles para la orientación de estudiantes universitarios de nuevo ingreso”, *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 41(1), 2016, pp. 39-57.
- García-Ripa, M. I.; Sánchez-García, M. F. y Riskey, A., “Perfiles motivacionales de elección de estudios en estudiantes universitarios de

- nuevo ingreso”, *Universitas Psychologica*, 17(3), 2018, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.pmee>.
- Gargallo López, B.; Morera Bertomeu, I.; Iborra Chornet, S.; Climent Olmedo, M. J.; Navalón Oltra, S. y García Félix, E., “Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios”, *Revista Española de Pedagogía*, año LXXII, 259, 2014, pp. 415-435.
- Gutiérrez, K., “Perfil agentivo de estudiantes con bajo rendimiento académico: estrategias cognitivas y de control del aprendizaje, autoeficacia académica y motivación”, *Informes psicológicos*, 15(1), 2015, pp. 63-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv15n1a04>.
- Krotsch, P., *Sistema educativo y reformas comparadas*. Documento de trabajo, Universidad Nacional de Quilmes, 2000.
- Lejarza Monterrubio, B. G.; Espadas Interián, C.; Villarreal Galván, G.; Espitia, V., “Estilos y habilidades de aprendizaje de estudiantes universitarios”, *Academia Journals*, 9(4), 2017, pp. 1104-1107.
- Lizitza, N. y Sheepshanks, V., “Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje”, *RAES*, 12(20), 2020, pp. 89-107.
- Mantilla Falcón, L. M. *et al.*, “Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente en la educación superior en Ecuador. Caso Universidad Técnica de Ambato”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 2020, pp. 85-101. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2944>.
- Monroy, F. y Hernández Pina, F., “Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática”, *Educación XXI*, 17 (2), 2014, pp. 105-124. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11481.
- Morchio, I. L. (coord.), *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, 2015.
- Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J., *Motivar en el aula*, Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, 1990.
- Pimienta Prieto, J. H., *Las competencias en la docencia universitaria*, Pearson Educación, 2012.
- Prensky, M., *Nativos e inmigrantes digitales*, Cuadernos 2.0, SEK, S.A., 2010.
- Prieto Navarro, L. (Coord.); Blanco Blanco, A.; Morales Vallejo, P. y Torre Puente, J. C., *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2008.
- Renau Ruiz, V.; Oberst, U.; Carbonell-Sánchez, X., “Construcción de la identidad a través de las redes sociales online: una mirada desde el construccionismo social”, *Anuario de Psicología*, 43(2), 2013, pp. 159-170.

- Rué, J., *El aprendizaje autónomo en educación superior*, Madrid, Narcea Ediciones, 2016. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/sibuca/45946?page=3>.
- Ruiz Ospino, E. A. y Sánchez Fontalvo, I. M., *Qué piensan los profesores universitarios de los estilos de aprendizaje*, Editorial Unimagdalena, 2019.
- Sepúlveda Romero, M. E., “Las competencias transversales, base del aprendizaje para toda la vida”, *Formación para la Vida*, 16, 2017, pp. 1-19.
- Tobón-Tobón, S.; Pimienta-Prieto, J. H. y García Fraile, J. A., *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, Pearson Educación, 2010.
- Trucco, G., *et al.*, “El modelo educativo y pedagógico de educación superior en Argentina”, *Revista FACCEA* 7(1), 2017, pp. 36-40.
- Zabalza, M. A., “Ser profesor universitario hoy”, *La cuestión universitaria*, 5, 2009, pp. 66-80.
- Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A., “Profesores (profesoras) y profesión docente: entre el ‘ser’ y el ‘estar’”, Narcea Ediciones, 2012, <https://elibro.net/es/lc/sibuca/titulos/46062>.

ÍNDICE

SEMINARIO PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Cuadernillo	7
Presentación	7
Objetivos generales del seminario.....	8
Contenidos del seminario	8

MÓDULO I

La enseñanza universitaria en el marco del aprendizaje

a lo largo de la vida	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos del módulo.....	11
Tema 1: Modelos pedagógicos en Educación Superior.....	11
Modelo pedagógico tradicional o transmisivo	12
Modelo pedagógico socio-cognitivo	13
Tema 2: El aprendizaje a lo largo de toda la vida.....	14
Tema 3: Aprendizaje basado en competencias y el Neo	
Modelo UCA	16
Modelo de aprendizaje por competencias.....	16
Fundamento filosófico-humanista.....	17
Fundamento didáctico socio-constructivista.....	18
Competencias transversales y disciplinares.....	18
El Nuevo Modelo Educativo UCA	22

MÓDULO II

El perfil cognitivo-motivacional de los estudiantes

universitarios en UCA	25
Objetivos del módulo	25
Tema 1: Características de los estudiantes universitarios.	
Perfiles generacionales.....	25

Tema 2: Características del aprendizaje en el entorno universitario	35
Tema 2: Características del aprendizaje en el entorno universitario. Parte II: Estilos cognitivos y enfoques de aprendizaje	41
Enfoque de aprendizaje.....	45
Tema 2: Características del aprendizaje en el entorno universitario. Parte III: Competencias socio-emocionales	48
Procesos afectivos y competencias emocionales	48
Competencias socioemocionales	49

MÓDULO III

Componentes didácticos de la enseñanza universitaria.....	51
Objetivos del módulo	51
Tema 1: Innovar desde el enfoque basado en competencias .	51
1. Aprendizaje experiencial (AE)	55
2. Aprendizaje autónomo y responsable	57
Algunas de las condiciones que favorecen el éxito del aprendizaje autónomo y responsable	59
3. Aprendizaje-servicio (APS)	60
4. Aprendizaje integral.....	62
Tema 2: Diseñar situaciones de enseñanza.....	65
Planificación	65
Planificación de las competencias	66
Estrategias didácticas	68
Aprendizaje basado en problemas (ABP).....	68
Elementos esenciales para la aplicación del ABP.....	72
Aprendizaje basado en la investigación (ABI)	77
Aprendizaje colaborativo (AC).....	78
Aprendizaje-servicio (AS).....	82
Aula taller (AT).....	83
Aprendizajes por proyectos (APP)	84
Aprendizaje basado en desafíos (ABD).....	86
Prácticas profesionales.....	88
Tema 3: La evaluación por competencias en la universidad ...	88
El desafío de evaluar	88
Contextos.....	93
Para la universidad, la sociedad, las organizaciones y las empresas	93

Características de las tareas auténticas	94
Criterios de evaluación	96
¿Qué es la retroalimentación?	96
Bibliografía	99

