



V Congreso Internacional y VI Encuentro de Estudiantes y
Egresados de Docencia Universitaria: “Universidad: Docencia, Investigación e
Innovación”
Universidad de Nariño
Colombia

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Dra. María Leonor Conejeros Solar
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

INTRODUCCIÓN

El siguiente texto aborda las metodologías y estrategias didácticas desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje. Entendiendo ambos procesos como multidimensionales, lo que hace necesario precisar lo que se entenderá por enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior, revisar características de la relación docente-estudiante favorecedoras del aprendizaje y profundizar en los actores del proceso: docentes y estudiantes. Entendiendo las estrategias didácticas como medios para el logro de los aprendizajes que se esperan desarrollar.

1. DIMENSIONES DE CONTEXTO

La sociedad del conocimiento ha implicado cambios profundos en las últimas dos décadas en la educación superior, tales como número creciente de estudiantes y cambios demográficos, rendición de cuentas, reconsideración del rol social y económico de la

educación superior, y el impacto de las nuevas tecnologías entre otras (Altbach, P. & Davis, T., 2000).

En este contexto se han generado cambios en la estructura, función y financiamiento del sistema universitario, lo que ha implicado que tanto la enseñanza como la toma de decisiones de las instituciones, se vean sometidas a controles más centralizados y dependientes de consideraciones económicas. Biggs (2004), indica que estas situaciones en lo que respecta a la enseñanza han repercutido en los siguientes cambios:

- Mayor proporción de estudiantes, lo que impacta en la heterogeneidad del alumnado en el cual es posible encontrar diversidad de habilidades académicas y motivaciones.
- La mayoría de los estudiantes cancela cada vez más por su educación, por lo que exigen valor a cambio del dinero, y calidad de la enseñanza.

- La diversidad de los estudiantes se ve aumentada por aspectos como la edad, experiencia, nivel socioeconómico y base cultural.
- Los cursos aumentan en tamaño, además de diversidad. Existe hoy un menor número de docentes enseñando a un mayor número de estudiantes.
- Existe una mayor cantidad de asignaturas orientadas al ejercicio profesional.

Estas situaciones afectan al profesorado académico quién se ve exigido en el ámbito de las competencias docentes, entendidas de “manera amplia como” la *competencia profesional del docente* para desempeñarse en la interacción social, en los diferentes contextos y situaciones cotidianas que implica la práctica social de la profesión (Guzmán, Marín & Castro, 2010, p.42). A este respecto Zabalza (2007, p.9), indica que,

Ojalá no perdamos nunca el sentido de la docencia como “vocación” y “compromiso personal”. Ambos forman parte sustantiva del ser docente y formador. Pero no podemos reducirlo a eso porque significaría que cualquiera puede enseñar con tal de que lo desee y le guste hacerlo. La tarea de enseñar, es un tarea notablemente compleja que requiere de no poco conocimiento y de variados recursos para poderla ejercer de forma adecuada. En esa exigencia residen las competencias.

Para Ávalos (2001), la base de conocimientos requerida por un docente

es compleja y el proceso de adquisición de los mismos es también complejo. Se requieren dos grupos de conocimientos: de contenido o disciplinarios, y prácticos relacionados con los procedimientos para enseñar esos contenidos. Si bien aparenta ser un esquema simple, puede complicarse, al darnos cuenta que los contenidos disciplinarios no son meramente declarativos o teóricos, sino que aprenderlos implica acciones prácticas, y por otro lado los conocimientos sobre el saber hacer no son meramente prácticos o técnicos, sino que implican discusión de las teorías subyacentes. Por otra parte, la complejidad puede ser mayor si se advierte que no cualquier conocimiento procedimental es apropiado para enseñar los distintos tipos de contenidos o disciplinas (Shulman, 1987 en Ávalos, 2001).

Estas demandas exigen al sistema universitario asumir un nuevo perfil docente coherente con las necesidades del también nuevo perfil de los estudiantes que hoy acceden a Educación Superior. Vaillant (2012) plantea que las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los alumnos han cambiado, se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación.

Esta situación que experimenta la enseñanza universitaria requiere de la

implementación de cambios sustantivos, en el plano de la docencia. Las formas tradicionales de enseñanza ya no se ajustan a las necesidades de la formación, por lo que ya no es posible mantener inalterables los objetivos educativos y la forma de organizar la enseñanza.

En esta lógica, se constituye en un deber de las universidades dar una adecuada respuesta a los cambios experimentados en su estudiantado, para ello requiere modificar los modelos educativos centrados en la transmisión de contenidos por modelos de enseñanza innovadores, adaptados a las características y necesidades de estudiantes diversos, considerándolos como el centro y los protagonistas del proceso de renovación en movimiento (UNESCO, 1998). “Este nuevo contexto de acción para las universidades demandaría acciones coordinadas de distintos actores de la gestión: directivos, profesores, administrativos y unidades preocupadas del bienestar psicosocial y académico de los estudiantes estarían llamados a asumir tareas al respecto” (Gallardo y Reyes, 2010, p. 79).

Este nuevo escenario de la educación superior, requiere de una enseñanza de calidad entendida según Biggs (2004, p.19) como aquella que “consiste en estimular a los alumnos para que utilicen los procesos de aprendizaje que los estudiantes “académicos” emplean

de forma espontánea”. Desde la mirada constructivista de Biggs, emerge un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante y su aprendizaje.

La calidad de la enseñanza a la cual están expuestos los estudiantes tiene consecuencias duraderas para los proyectos de vida de estos (Danielson, 2011). En este contexto ninguna institución de educación superior puede ignorar el desafío de fortalecer la docencia.

2. LOS ACTORES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

a) Docentes

La meta primordial de la enseñanza universitaria es, a grandes rasgos, la consecución de la óptima preparación de los profesionales del futuro. Siendo esto así, resulta evidente que para conseguir el logro de tal objetivo, un factor clave será la calidad docente: sin profesores competentes la universidad no podría conseguir sus metas al no poder transmitir -o mejor dicho, no poder ayudar a construir- de forma adecuada el conocimiento. Por lo tanto, se debe considerar que el profesor ocupa un papel fundamental como referente central de todos los procesos educativos que tienen lugar en el aula y fuera de ella.

La Docencia no se puede enfrentar con la noción práctica de un aficionado (Lemaitre, 1997) y en ese sentido se requiere de docentes comprometidos con su quehacer y con el aprendizaje de sus estudiantes, docentes que dominen su disciplina y el cómo enseñar, pero que además conozcan a sus estudiantes y sus características. Esto implica conocer sobre cómo se produce el aprendizaje, sobre estilos, estrategias y enfoques de aprendizaje, así como también de la importancia y efecto de los factores socio-emocionales en el logro de los aprendizajes. El dominio de estos aspectos permitirá generar cambios en la didáctica universitaria. No obstante, ese horizonte didáctico no es fácil de alcanzar. La universidad, como institución, plantea fuertes resistencias al cambio (Lueddeke, 2003). Y el profesorado como colectivo está más acostumbrado a centrar su identidad en las disciplinas que dominan, que en las condiciones que exige su enseñanza a los estudiantes.

Los docentes se ven enfrentados al desafío de innovar en su propia práctica pedagógica, lo que implica reflexionar e investigar, desarrollando un modelo personal de intervención que integre el conocimiento disciplinar y el pedagógico, como vía para el mejoramiento continuo (Solar, 2001).

Bain (2007), indica que un profesor universitario exitoso es aquel que enseña a aprender a sus alumnos e

influye positiva y sostenidamente en sus formas de pensar y actuar.

En relación a su disciplina se espera que el docente la conozca en profundidad y se mantenga actualizado, que aporte a la generación de conocimiento y se preocupe de desarrollar en sus estudiantes las herramientas analíticas que permiten que el aprendizaje sea duradero e influyente. Se pregunta por los tipos y la calidad de los aprendizajes y se concentra en motivar y desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes.

En su relación con los estudiantes se espera que aprecie el valor de cada persona y tenga un buen trato con todos, que manifieste altas expectativas en relación a las capacidades de los estudiantes, proponga ejercicios desafiantes y exigentes, cuestione los estereotipos sobre la capacidad de aprender de los estudiantes. Se sorprenda y acoja las ideas de sus estudiantes generando un clima favorable para la elaboración de las mismas y el desarrollo del razonamiento disciplinar. Además de desarrollar en el estudiante su compromiso con el estudio.

En cuanto a la evaluación se espera aprenda de los resultados de los estudiantes, relacione las debilidades de comprensión de los alumnos con las prácticas de enseñanza, esté más concentrado en el aprendizaje profundo que en la calificación, retroalimente a

sus alumnos en el aprendizaje, se cuestione con frecuencia si sus estudiantes están aprendiendo y considere que siempre es posible seguir mejorando como docente.

En síntesis, la calidad de la enseñanza universitaria, necesita de un profesor motivado, reflexivo, crítico, responsable, comprometido con su misión educadora, docente e investigativa, capacitado para generar un buen clima de trabajo; dotado para la comunicación personal, facilitador y guía de aprendizajes significativos; conocedor de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

b) Estudiantes

Las políticas de Educación Superior en América Latina se han orientado hacia el Incremento Demográfico; que implica más población joven y participación femenina; el crecimiento de la demanda por aumento de la escolaridad media; la generación de opciones para satisfacer la demanda, a través de la creación de Mega Universidades públicas y la apertura de nuevas universidades privadas; lo que generó como resultado la evolución desde una matrícula de 2.000.000 en 1970 a una de 20.000.000 en el año 2010.

Por ejemplo, las instituciones de Educación Superior en Chile consideran 16 Universidades Públicas; 44 Universidades Privadas; en Colombia

hay 81 Universidades Públicas; 201 privadas, (González, L.E., CINDA, 2012), lo que ha generado en el caso de Chile, el crecimiento de la oferta y la matrícula privada; prevalencia de Universidades docentes; heterogeneidad de la calidad de la docencia; incremento de la inversión privada y surgimiento del lucro en educación; competencia entre entidades públicas y privadas, criterios eficientistas sobre lo académico.

Según Tejedor, García-Valcárcel & Muñoz-Repiso (2007), el bajo rendimiento académico; los tiempos de titulación excesivos y la deserción universitaria, son problemas que afectan al sistema de educación superior, no sólo de Chile, sino de Latinoamérica y algunos países europeos. Al inicio de los años noventa, en Chile, había alrededor de 250.000 estudiantes matriculados en pregrado, número que el año 2010, alcanzó casi 1.000.000 de alumnos. De este grupo el 80% de los estudiantes que están ingresando a la Educación Superior, son la primera generación, en cursar estudios de nivel terciario (Meneses, Valenzuela & Vega, 2010). Proviene en su mayoría de colegios municipalizados o particulares subvencionados, con carencias formativas, lo que se refleja en el nivel de conocimientos, disciplina, ausencia de técnicas de estudio, y bajo capital cultural.

Esta nueva población universitaria representa a grupos sociales históricamente excluidos de la educación superior, estudiantes lejanos al perfil homogéneo de alumno que por años se ha formado en las universidades, distintos de “los de siempre” y también entre sí, se encuentran en las aulas con otros estudiantes a los que podría llamarse “tradicionales”, portadores de un alto capital cultural, provenientes de un estrato social medio o alto e idóneos en una serie de habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en la educación postsecundaria (Donoso & Cancino, 2007).

Trabajos recientes sobre deserción universitaria, sugieren que los estudiantes chilenos que abandonan el sistema terciario lo hacen motivados por causas económicas, socioculturales, motivacionales y baja satisfacción con las carreras escogidas. Hasta ahora, se observa un conocimiento limitado de estrategias y políticas de retención de estudiantes de mayor vulnerabilidad en el plano institucional. Entre los proyectos postulados el presente año, sobre Centros de Apoyo al desarrollo estudiantil (CADE), se están implementando los Centros en universidades tradicionales, con apoyo de especialistas diversos, (lenguaje, matemáticas, comprensión lectora, entre otros), de lo que se espera promuevan formas más profundas de lograr la equidad educacional.

Perfil de los estudiantes Exitosos

El éxito académico no es fácil, pero no es exclusivo de unos pocos. Numerosas investigaciones han explorado la asociación de aspectos socio-emocionales y conductuales con el rendimiento, y se ha demostrado que el éxito escolar se relaciona con habilidades intelectuales y psicológicas, por lo cual el desempeño exitoso es multifactorial. El Perfil, de los estudiantes involucra el conjunto de rasgos psicológicos de un estudiante o interrelación de componentes que conforman aspectos de la personalidad. Solar (2011), sintetiza esta información relevando en los siguientes aspectos:

El Perfil Psicosocial, está conformado por los siguientes constructos:

- a) Cognoscitivos (conocimiento, uso de estrategias de aprendizaje, pensamiento estratégico, atribución personal del éxito, autorregulación).
- b) Sociales (liderazgo, adaptación cultural, ambiente de aprendizaje, sentido de pertenencia y red de apoyo).
- c) Emocionales (automotivación, autoestima, perseverancia, asertividad, manejo emocional y de personalidad).

Además, se caracterizan en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por su:

- Accesibilidad y conocimiento en la utilización de equipos tecnológicos.
- Manejo de software.
- Uso de aplicaciones de Internet y de la Tecnología en el aprendizaje.

Otro hallazgo, es que los alumnos exitosos, se imaginaban y visualizaban como personas exitosas en el futuro y que lograban mejor desempeño académico.

Se puede afirmar, de acuerdo a estos estudios, que hay una relación entre los aspectos psicosociales y el desempeño académico. El aspecto cognoscitivo prevalece, pero requiere como fortaleza el aspecto emocional. Además se encontró asociación entre el número de horas que los estudiantes empleaban para estudiar, manejo del tiempo, búsqueda de desafío académico, pensamiento estratégico enfocado hacia la meta y auto dirección del aprendizaje con resultados exitosos en el desempeño.

En la literatura se presentan además, requerimientos para el éxito académico:

- Respeto y confianza en sí mismo
- Autoconcepto positivo para cierta habilidad
- Autoestima: sentir aceptación hacia sí mismo

- Valor asignado al esfuerzo personal
- Metas académicas (deseo de aprender, orientación al logro, orientación a la valoración social).
- Motivación para aprender
- Autorregulación del aprendizaje
- Usar estrategias de apoyo
- Desarrollar estrategias metacognitivas
- Manejar su propia inquietud, asumir su responsabilidad; su propio sentido de sí mismo y de su propio ser.

Otras características, destacan:

- Compromiso con la excelencia (hacer las cosas bien)
- Crítico, libre pensador
- Adecuados hábitos de estudio

En investigaciones realizadas en la Región del Bío-Bío, Chile, para conocer las características psicosociales de los estudiantes, se destacaron los siguientes factores que inciden en el aprendizaje de alumnos exitosos: procesamiento elaborado; estudio metódico, procesamiento profundo y habilidades de solución de problemas. Entre los aspectos de personalidad, se destacan: Autoconcepto; atribuciones causales frente al éxito y al fracaso, metas de estudio, metacognición, pensamiento crítico, altas expectativas.

Otras características a considerar en los estudiantes:

- **Estilos de Aprendizaje**

Se definen cómo los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988). Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante.

Si la meta educativa es lograr que el alumno “aprenda a aprender”, entonces se debe apostar por ayudarlo a conocer y mejorar sus propios estilos de aprendizaje. Esto permitiría al alumno, entre otras cosas, saber cómo:

- Controlar su propio aprendizaje
- Diagnosticar sus puntos fuertes y débiles como estudiante
- Describir su estilo o estilos de aprendizajes
- Conocer en qué condiciones aprende mejor
- Cómo aprender de la experiencia de cada día, flexibilizándose ante las que son nuevas

- Cómo superar las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje
- Admitir que no se tienen todas las respuestas, y estar dispuestos a indagar, probar y crear nuevas combinaciones.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que ayuda a entender los comportamientos que se observan a diario en el aula, cómo se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo los estudiantes y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado. Pero la realidad siempre es mucho más compleja que cualquier teoría. La forma en que se elabora la información y se la aprende variará en función del contexto, es decir, de lo que se esté tratando de aprender, de tal forma que la manera de aprender puede variar significativamente de una materia a otra. Por lo tanto, es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas. La manera de aprender evoluciona y cambia constantemente.

Kolb (1984 en Alonso, Gallego & Honey, 1999) define los estilos de aprendizaje como algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales

propias, y de las exigencias del medio ambiente actual.

El modelo elaborado por Kolb, supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos. Kolb dice que, por un lado, podemos partir:

- a) de una experiencia directa y concreta: alumno activo.
- b) o bien de una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta: alumno teórico.

Las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando las elaboramos de alguna de estas dos formas:

- a) reflexionando y pensando sobre ellas: alumno reflexivo
- b) experimentando de forma activa con la información recibida: alumno pragmático

Según el modelo de Kolb un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases. En la práctica, la mayoría de las personas tiende a especializarse en una, o dos, de esas cuatro fases, por lo que se pueden diferenciar cuatro tipos de alumnos, dependiendo de la fase en la que prefieran trabajar y las características que lo destacan. Estas fases

corresponden a un proceso cíclico de aprendizaje:

-Estilo Activo: Las personas que tienen predominancia en este estilo, se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Les encanta vivir nuevas experiencias. Se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

-Estilo Reflexivo: A las personas les gusta considerar las experiencias y observarlas. Reúnen datos, los analizan con detenimiento antes de llegar a una conclusión. Son prudentes, consideran todas las alternativas posibles. Escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adueñado de la situación.

-Estilo Teórico: Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Tienden a ser perfeccionistas; integran los hechos en teorías coherentes. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teoría y modelos.

-Estilo Pragmático: Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Actúan rápidamente y con seguridad, en las ideas y proyectos que les atraen. Su filosofía es “siempre se puede hacer mejor”, o “si funciona es bueno”.

- **Estrategias de aprendizaje**

Las estrategias de aprendizaje son “procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para llevar a cabo una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez, 2007).

El Inventario de Estrategias de Aprendizaje de R. Schmeck, adaptado en Chile por I. Truffello y F. Pérez (1990) consta de cinco factores: procesamiento elaborativo, estudio metódico, procesamiento profundo, proceso cognitivo y retención de hechos. Es un instrumento que se ha utilizado en algunas universidades para conocer las estrategias que traen al ingreso de la educación superior los estudiantes.

- **El Procesamiento Elaborativo**, compuesto por 8 proposiciones, destaca que la habilidad para personalizar, concretar y visualizar, información, es más importante que la habilidad más académica de abstraer.
- **El Estudio Metódico**, es la estrategia que utilizan estudiantes que necesitan se les diga lo que tienen que hacer y repitan la información tan a menudo como pueden antes de los exámenes.

- **El Procesamiento Profundo**, generalmente es el factor que obtienen estudiantes de altos puntajes en esta escala y que son conceptuales, categorizan, evalúan críticamente lo apropiado de sus categorizaciones.

- **El Proceso Cognitivo** de este tipo de estudiantes, demuestra que poseen en alto grado la habilidad de pensamiento crítico y atienden más al significado de lo que estudian, que a los aspectos superficiales.

- **La Retención de Hechos**, está asociado con la tendencia a categorizar información en categorías estrechas y precisas. (Segure, M.T. & Solar, M.I., 2000).

- **Enfoques de Aprendizaje**

Enfoques de aprendizaje: Indagan en el proceso de aprendizaje y surgen de la investigación llevada a cabo en Suecia por Marton y Säljö (1976 a, 1976b) dirigida a conocer el grado de comprensión que mostraban los estudiantes al leer/estudiar un texto. Estos autores acuñaron los términos enfoque profundo y superficial de aprendizaje para referirse a formas diferenciadas de procesar la información (Hernández, Martínez, Da Fonseca, Rubio, 2005). Posteriormente surge un tercer enfoque denominado de alto rendimiento (Biggs, 1985) o estratégico a partir de las investigaciones de Entwistle y Ramsden (1983), quienes señalan la influencia de la evaluación en

las formas de enfrentarse a los aprendizajes.

“Abordar el aprendizaje de manera profunda implica que los estudiantes están enfocados en el significado de lo que se desea enseñar, relacionan lo que están aprendiendo con sus conocimientos previos y tienden a integrar la teoría con la práctica. De este modo, perciben y organizan el contenido en un todo coherente y consideran la tarea que enfrentan como una actividad personal para mejorar su conocimiento. Por el contrario, abordar el aprendizaje de manera superficial significa que los estudiantes están enfocados en elementos “externos” del contenido (por ejemplo, una fórmula matemática o una definición), los que se desea ansiosamente memorizar para “efectos de evaluación”. De este modo asocian conceptos y hechos de manera irreflexiva, sin integrarlos ni comprenderlos, percibiendo la tarea como una imposición externa (Marton y Säljö, 2005).

Por otro lado, abordar el aprendizaje de manera estratégica está asociado a la intención de lograr las mejores notas posibles a través del manejo eficiente del tiempo, métodos de estudio organizados y colocando atención a los procedimientos de evaluación (Ramsden, 2003)” (En González, 2010, p.128).

En síntesis los enfoques corresponden al conjunto de intenciones que orientan y condicionan la actuación del alumno durante el proceso de aprendizaje (Pérez, 1999). En cuanto al estratégico la autora indica que sería más bien un enfoque de estudio que de aprendizaje, pues emerge principalmente como una reacción a las demandas de la evaluación, siendo la organización el concepto más importante.

3. SOBRE LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTES

“He llegado a la escalofriante conclusión de que yo soy un elemento decisivo en la clase. Es mi actitud personal y mi manera de acercarme la que crea el clima de la clase.

Es mi humor diario el que crea la atmósfera. Como profesor, tengo un tremendo poder para hacer que la vida de un estudiante sea miserable o dichosa. Puedo ser una herramienta para la tortura o un instrumento de inspiración. Puedo humillar o hacer reír, herir o alegrar.

En todas las situaciones es mi respuesta la que decide si una crisis puede ser escalada o desescalada y un estudiante humanizado o deshumanizado”.

Haim Ginott. Professor of Psychology

Esta relación se constituye en la arista fundamental en el fenómeno educativo.

Caracterizada como uno de los componentes del clima social de aula. Se refiere a la Convivencia invisible interna de un grupo orientado a aprender un conocimiento específico. “Un clima social positivo, fruto de una buena relación pedagógica, facilitaría el aprendizaje y el reconocimiento mutuo entre los participantes implicados” (Arón y Milicic, 1999).

El clima de aula se refiere a la atmósfera de la clase (sus características sociales, psicológicas y emocionales). Se describe frecuentemente usando términos como: cálido, permisivo, frío, democrático, autocrático y centrado en el estudiante. Las diferentes formas de liderazgo del docente afectan la motivación y la conducta de los estudiantes. Por ej. El líder democrático (colaborativo) trabaja con los estudiantes cooperativamente, les estimula sobre la forma de llevar a cabo los proyectos, compartir ideas, favorecer la solución de problemas y toma de decisiones. Este tipo de liderazgo es el preferido por los estudiantes, pues se orienta a la tarea, es cooperativo y amistoso, permite a los estudiantes alcanzar sus metas sin producir frustración ni agresión.

Biggs (2004) indica que la motivación es un producto de la buena enseñanza y no un prerrequisito de ésta. Entendiendo la “buena enseñanza” como aquella que se preocupa del desarrollo integral del

estudiante, es decir se preocupa de la formación de personas.

En una Investigación sobre la “Relación Profesor-Alumno en la Universidad” realizada en la Pontificia Universidad Católica de Chile (FONDEDOC 2007-2008, Gallardo y Reyes, 2010). Se recoge que los estudiantes universitarios, a la hora de referir características asociadas a una buena relación profesor-alumno dan cuenta de:

- Trato personalizado, amable generador de confianza.
- Contexto comunicativo acogedor y amistoso, basado en el respeto mutuo y la abstinencia de acciones que intimiden a los alumnos.
- Importancia del reconocimiento y valoración por sus profesores.

Es en esos contextos donde los estudiantes señalan encantarse con su carrera y su propio proceso profesional, lo que favorece la motivación y el compromiso con el aprendizaje. Se indica que más allá de los estilos de acercamiento, la intención del encuentro es lo que cuenta.

Obstaculizadores de una buena relación pedagógica

(Gallardo y Reyes, 2010).

Son el resultado de prácticas asentadas históricamente como válidas en el ejercicio de la docencia. Se encuentran entre estas las siguientes:

- La soberbia,
- el desagrado por repetir las explicaciones,
- el reproche en público,
- el trato impersonal,
- el abuso de poder o la percepción de injusticia en las evaluaciones

Mejores aprendizajes requieren:

- Buenas estrategias didácticas.
- Condiciones positivas para el aprendizaje (buen clima social de aula - clima nutritivo).
- Reconocimiento emocional (buena relación pedagógica).

4. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

a) Enseñanza

La enseñanza se entiende desde la didáctica. Camilloni (2007, p.22) define la didáctica como “una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores”.

“La realidad es que la enseñanza es tan *difícil* que nunca es perfecta; en otras palabras, independientemente de cuán exitosa sea una lección, siempre, por su propia naturaleza, puede ser

perfeccionada. La enseñanza es un trabajo extremadamente complejo; los docentes toman (literalmente) cientos de decisiones cada día, frecuentemente en circunstancias que pueden calificarse como desfavorables, por ejemplo, de manera intempestiva o basándose en información incompleta. Y, sin embargo, es preciso tomar decisiones, los estudiantes están a punto de llegar y el maestro debe decidirse por un curso de acción. Y, durante una lección, se presentan oportunidades y ciertamente la necesidad frecuente de realizar ajustes a mitad de la clase, por razones de flexibilidad y sensibilidad frente a las características de los estudiantes. Estas acciones requieren de una profunda comprensión de los contenidos, un exhaustivo conocimiento de los estudiantes y un amplio repertorio de estrategias pedagógicas. Altos niveles de aprendizaje de los estudiantes requieren altos niveles de habilidades docentes (Danielson, 2011, p.6).

Se entiende la enseñanza como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos. En este sentido, es un proceso de apoyo a la construcción de significados por parte del estudiante.

Biggs (2004) plantea que las visiones sobre la enseñanza que tienen los docentes influyen en su trabajo docente y en consecuencia en el aprendizaje de

los estudiantes. Plantea la existencia de tres niveles en estas visiones:

a) En un primer nivel el centro de atención es el estudiante, por lo que el docente deposita la responsabilidad del aprendizaje en este, culpabilizándolos de los malos resultados y dicotomizando su visión de ellos en “buenos y malos estudiantes”. El profesor delimita muy bien que es lo que debe hacer y que es lo que le corresponde a los estudiantes. No se asume la responsabilidad por el aprendizaje, es una teoría cómoda ya que la dificultad está en el estudiante, ya sea por desmotivación o porque no hacen lo que tienen que hacer, por lo tanto no se cuestiona la enseñanza, la que se entiende como transmisión visualiza el aprendizaje de forma cuantitativa.

b) En un segundo nivel, el centro de atención está en la actuación del profesor. La visión de la enseñanza continua siendo la transmisión pero de ideas y no sólo de información, la responsabilidad de que el alumno comprenda, recae en gran medida en una buena enseñanza. Se visualiza que existen formas de enseñanza más eficaces que otras y el aprendizaje se considera más una función de lo que hace el profesor que del tipo de estudiante con el que se encuentre. Este docente se equipa de un amplio número de estrategias que aplica. Sin embargo, el foco es él “lo que yo hago como profesor y no lo que ellos aprenden

como estudiantes” (p.43). Se enmarca en consejos prescriptivos sobre modos de actuación eficaces. Los resultados inadecuados son atribuidos al docente. Esta visión permite dar una dirección a la clase, pero no para facilitar el aprendizaje.

c) En el tercer nivel se encuentra lo que hace el estudiante, la enseñanza se visualiza como un medio de apoyo al aprendizaje, no es posible decir “yo enseño pero no aprenden”. El dominio de estrategias de enseñanza es necesario, pero si el aprendizaje no se produce éstas son irrelevantes. Lo principal es lo que hace el estudiante, su progreso en el aprendizaje. El foco está en la comprensión -qué se espera que el estudiante comprenda y de qué modo-. Las actividades de enseñanza y aprendizaje se diseñan para lograr la comprensión. Definir los niveles de comprensión que se desean alcanzar es clave para clarificar los objetivos del currículum. Lo importante es lo que los estudiantes hacen. Así la enseñanza de este nivel es sistémica, ya que importan tanto los factores propios de los estudiantes como el contexto de la enseñanza, lo que posibilita la inclinación de éstos hacia un enfoque profundo.

Los profesores utilizan estilos de enseñanza diversos en su docencia: tradicional, conductista, constructivista,

los que se vinculan a sus creencias sobre el aprendizaje e implican formas de actuación y estilos de relación en el aula. La perspectiva actual se sitúa en la línea constructivista del aprendizaje en la cual el docente asume un rol de facilitador en la construcción de los aprendizajes por parte del estudiante.

Desde una perspectiva de la función docente se distinguen fases que involucran un conjunto de tareas, actividades y decisiones en que participa el profesor como son: la preparación (enseñanza preactiva, que es la fase de desarrollo de la intervención), la enseñanza activa (etapa interactiva en la cual se incorporan estrategias didácticas y materiales de apoyo) y la fase postactiva (en que se incorporan mecanismos de revisión del proceso y evaluación con fines de retroalimentación y reorientación). Solar (2001, p.37) señala que:

Durante el proceso se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos. Independientemente del estilo utilizado, ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que en muchos casos provocan un alejamiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al desarrollo de la persona; el apoyo en la construcción de su conocimiento y la optimización de sus capacidades para aprender.

Es posible distinguir en la función docente tres tipos de enfoques (Solar, 2001):

1. Enfoque artesanal. Basado en la propia experiencia y opiniones compartidas con otros docentes, familiares, ciudadanos, padres, etc. Más que en datos rigurosos se sustenta en el sentido común.
2. Enfoque profesional. Es más sistemático, riguroso. Requiere formación específica en conceptos teóricos y técnicos. Se genera como resultado de investigaciones que sirven de base para el mejoramiento de la docencia.
3. Enfoque técnico. Es propio de especialistas o expertos en Educación o en Psicología del aprendizaje.

El enfoque profesional en la docencia universitaria es el que correspondería impulsar para mejorar e innovar en las prácticas pedagógicas, ya que permitiría asumir autonomía, reflexión y autodesarrollo profesional.

b) Aprendizaje

Proceso socialmente mediado, basado en el conocimiento (qué, cómo), exige compromiso activo, tiene como resultado un cambio en la comprensión, se produce como resultado del procesamiento mental activo (Manterola, 2003). Implica por lo tanto, un cambio duradero, transferible a

nuevas situaciones, como consecuencia directa de la práctica realizada.

Es un proceso que se ve influido por factores intrapersonales (motivación, autoestima, procesos cognitivos, estilos de aprendizaje, autorregulación, entre otros), y factores del entorno (contenido, clima de aprendizaje, expectativas del profesor, interacción educativa, entre otros). Implica apropiación, transformación de la experiencia y el conocimiento.

El buen aprendizaje de un estudiante depende tanto de factores propios del estudiante -capacidad, conocimientos previos apropiados, nuevos conocimientos- como del contexto de la enseñanza, que incluye la responsabilidad del profesor, decisiones informadas y una buena dirección de la clase.

El año 1999 el National Research Council, publicó un informe denominado: *Cómo Aprende la Gente* (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Este informe sintetiza la investigación sobre el aprendizaje humano. Se establecen en el documento seis principios de aprendizaje que pueden guiar los éxitos en el aula:

Principio 1: El aprendizaje profundo cambia físicamente el cerebro. Los alumnos se comprometen activamente con la nueva información a través de múltiples sentidos.

Principio 2: La nueva información es difícil de aprender a no ser que se base y se conecte con el conocimiento previo. La mayoría de los estudiantes son aprendices sólidos que prefieren un ejemplo o escenario, seguido de una explicación, el por qué. La mayoría de los libros de texto establecen teorías y principios antes de proporcionar ejemplos.

Principio 3: Cada aprendiz construye su comprensión conceptual por un camino diferente.

Principio 4: Los comentarios informales frecuentes promueven aprendizaje más profundo y más preciso.

Principio 5: El conocimiento consciente de su propio proceso de aprendizaje mejora el resultado.

Principio 6: El aprendizaje se ve reforzado cuando los estudiantes trabajan y aprenden colaborativamente.

5. ¿QUÉ MODALIDADES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA PODEMOS UTILIZAR?

La educación centrada en el estudiante, requiere cambios en el modo de organizar y planificar las clases; en el desarrollo de actividades; en la organización de los trabajos de los alumnos; en la evaluación de los aprendizajes y en la coordinación y

relación con otros profesores y profesoras.

Esta concepción requiere de exigencias, para potenciar el apoyo, asesoramiento y formación. Algunos ejes que no deberían estar fuera son: el aprendizaje activo de los estudiantes, que requiere de parte del profesorado; el manejar diferentes estrategias metodológicas que potencien la participación y el trabajo autónomo del estudiantado.

En este nuevo escenario, es conveniente incorporar el desarrollo de jornadas de debate, reflexión e intercambio de diferentes experiencias docentes. Parece apropiado crear grupos de trabajo que permitan intercambiar, desarrollar, practicar y reflexionar sobre diferentes estrategias metodológicas; experimentar y evaluar nuevas formas de aprendizaje y de evaluación de éstos.

En este nuevo contexto, las experiencias metodológicas recomendadas, son aquellas que potencian la participación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes, como: estudios de casos, resolución de problemas, métodos de proyectos, aprendizaje cooperativo, entre otros.

Para potenciar las tareas del profesor, se requiere del apoyo de la tutoría, que permite atender individualmente a cada alumno y apoyarlo en la permanencia de su formación profesional, creando ambientes y espacios que permitan la

reflexión conjunta del profesorado. Estos cambios implican innovar en lo que se hace.

Ramos (2002, p.29) indica que “innovar no es sólo cambiar la práctica docente, sino y sobre todo cambiar los valores, las creencias y las ideas que fundamentan la acción del profesorado y del alumnado”.

Innovar es un concepto polisémico, siendo posible entenderlo como el conjunto de ideas, procesos y estrategias más o menos sistematizadas, mediante las cuales se trata de introducir a la vez que provocar modificaciones en las prácticas educativas establecidas, por lo que se podría utilizar como sinónimo el concepto de renovación pedagógica (Carbonell, 2002).

López (2005), indica que es importante considerar la innovación docente universitaria como una mejora compartida, en colaboración. Se requiere por tanto, un fuerte compromiso en el dialogo, en la negociación y en los objetivos y decisiones compartidas tanto de parte del docente como de los estudiantes.

La innovación implica coherencia entre el discurso y la acción y por lo tanto conocer “el cómo” de la práctica educativa. Esta innovación en contexto universitario implica avanzar desde una enseñanza tradicional con un rol pasivo del estudiante, a una enseñanza participativa en que el estudiante asume

un rol activo. Parra (2002 en López, 2005) indica que el profesor pasa de ser el dueño absoluto del hecho educativo a ser partícipe del mismo y en el caso del estudiante se avanza desde una imagen dependiente, receptiva, pasiva, individual con respecto al proceso educativo a otra comprometida con los procesos del aula, autónoma, participativa y grupal.

Este cambio se sustenta en gran medida en estrategias metodológicas activas, entendiendo que el método es un instrumento al servicio de los objetivos de aprendizaje y no un fin en sí mismo.

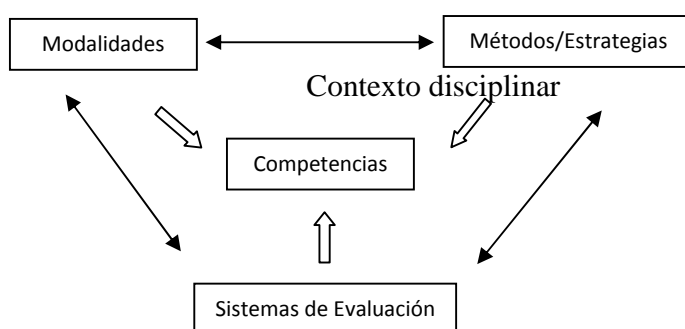
Joyce, Weil y Calhoum (2002) señalan que las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, son aún más condicionantes de los resultados de los estudiantes que los contenidos del currículum. Por lo que es importante considerarlas al momento de planificar la enseñanza.

De Miguel (2009) indica que una vez establecidos los aprendizajes a alcanzar (Competencias), la planificación exige precisar las modalidades y metodologías

de enseñanza y aprendizaje adecuadas para su adquisición, además de los criterios y procedimientos de evaluación a utilizar. Para este autor, las Metodologías de enseñanza buscan dar respuesta a:

- cómo organizar los aprendizajes de los estudiantes
- cómo desarrollar dichos aprendizajes
- cómo evaluarlos

Por lo que es posible distinguir tres componentes en las metodologías. Uno organizativo o referido al escenario en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, llamado Modalidad (distintas maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando el carácter presencial y no presencial), luego un componente técnico-procedimental denominado Método referido a la forma de proceder que tienen los profesores para desarrollar su actividad docente y un tercer componente Evaluativo. Estos tres componentes debiesen estar presentes necesariamente en toda planificación de un programa de formación.



Contexto Institucional

- Modelo Centrado en las Competencias (de Miguel, 2009)

Modalidades y Métodos:

	Modalidad	Escenario	Finalidad	Método/Estrategia	Finalidad
Presencial	Clase Teórica	Aula	Hablar a los estudiantes. Sesiones expositivas, explicativas y/o demostrativas de contenidos.	Expositivo/Lección Magistral	Transmisión de conocimientos y activación de procesos cognitivos en el estudiante
	Seminarios -talleres	Aula	Construir conocimiento a través de la interacción y la actividad.	Estudio de Casos, Aprendizaje Cooperativo	Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
	Clases prácticas	Laboratorio Aula	Mostrar cómo deben actuar (estudio de casos, análisis diagnósticos, problemas, laboratorio, etc.)	Clases prácticas Resolución de Problemas y ejercicios	Ejercicios, ensayo y puesta en práctica de los conocimientos previos
	Prácticas externas	Contexto laboral	Lograr aprendizajes profesionales en un contexto laboral	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)	Desarrollo de aprendizajes activos a través de la resolución de problemas
	Tutorías	Sala-oficina	Atención personalizada a los estudiantes. Relación de ayuda a uno o varios estudiantes	Aprendizaje orientado a proyectos Contratos de aprendizaje	Comprensión de problemas y aplicación de conocimientos para su resolución
Semi-presencial	Estudio y trabajo en grupo		Hacer que aprendan entre ellos. Seminarios, lecturas, trabajos.	Aprendizaje Cooperativo	Comprometer personal y activamente a los estudiantes. Desarrollo de aprendizajes activos y significativos de forma cooperativa
	Estudio y trabajo autónomo individual		Desarrollar la capacidad de auto-aprendizaje. Mismas actividades anteriores pero realizadas de manera individual	Contrato de aprendizaje	Desarrollo del aprendizaje autónomo

Tobón (2006), se refiere a las **estrategias/métodos** como los **Procedimientos** dirigidos a alcanzar una determinada meta de aprendizaje

mediante técnicas y actividades. Las **técnicas** de enseñanza se refieren a los procedimientos pedagógicos específicos para orientar las estrategias de Un Ejemplo de aplicación de las Modalidades y Métodos/estrategias es el siguiente:

Modalidad	Seminarios-talleres
Método /Estrategias Didácticas:	Aprendizaje Cooperativo
Técnicas de enseñanza:	Mesa Redonda o Round Table (Kagan, 1989)
Actividades:	Ejemplo: Profundizar en el Concepto de Aprendizaje Cooperativo

En cuanto a los conceptos más utilizados en una conceptualización de metodología activo participativa, están el aprendizaje activo, el aprendizaje cooperativo y el colaborativo y la metodología participativa:

- El **aprendizaje activo** se entiende como un método que compromete al estudiante en el proceso de aprendizaje y que requiere de actividades significativas que permitan pensar sobre lo que se hace. El foco de este aprendizaje se refiere a actividades que se introducen en el contexto de una sesión de clase (Prince, 2004).
- El **aprendizaje cooperativo** es el uso didáctico de pequeños grupos que

enseñanza y las **actividades** al proceso mediante el cual se ponen en acción las técnicas con determinadas personas, lugar, recursos y objetivos.

permite a los estudiantes trabajar juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Facilita y se relaciona con procesos cognitivos, motivacionales y afectivo-relacionales. Existen cinco componentes básicos de este tipo de aprendizaje: 1. Interdependencia positiva (“todos para uno y uno para todos”), hay una meta común, 2. Interacción promocional cara a cara, 3. Responsabilidad y valoración personal (rendición de cuentas personal), 4. Habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños (conocerse y confiar unos en otros, comunicarse de manera precisa y sin ambigüedades, aceptarse y apoyarse unos a otros, resolver conflictos constructivamente) y 5.- Procesamiento en grupo (reflexión grupal, que identifica el tipo de acciones útiles o ineficaces y toma de decisiones).

El profesor además de enseñar los contenidos, tiene que promover una serie de prácticas interpersonales y grupales relativas a la conducción del grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver conflictos y tomar decisiones asertivas, y las habilidades para entablar un diálogo verdadero.

- El **aprendizaje colaborativo** se refiere a cualquier método de enseñanza en el que los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para alcanzar una meta común. De esta manera se puede ver como un tipo de aprendizaje que sustenta el trabajo en grupo, incluyendo el cooperativo). Algunos autores distinguen entre colaborativo y cooperativo señalando que se iría desde un continuo de menos estructurado a más estructurado respectivamente (Millis y Cottell, 1998 en Barkley, E., Cross, P. & Howell, C., 2007). Bruffee (1995 en Barkley et al, 2007), indica que el Aprendizaje Colaborativo se ajusta más a la educación superior, ya que requiere menor control de parte el docente

- **Metodología participativa.** “La palabra metodología proviene del latín “meta” (fin, objetivo) y “odos” (trayecto, senda), etimológicamente quiere decir “camino que debemos seguir para llegar a un fin”. Con ella se hace referencia a las etapas, los pasos que se deben seguir para alcanzar una meta “... “La palabra participación implica tomar parte, intervenir, por lo que la Metodología participativa alude al protagonismo del alumno y del grupo. Se fundamenta en procesos de intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.), de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva de conocimientos que se propician entre

los sujetos que componen el grupo (López, 2005, p.93).

“Es importante considerar que las innovaciones en la docencia con la utilización de metodologías activo participativas, exigen al docente reelaborar los objetivos de su labor pedagógica en el aula, revisando y adecuando métodos y técnicas de actuación, y desarrollando una nueva práctica para transformar y mejorar la vida colectiva que se da en la clase, dando respuesta a las necesidades e intereses del alumno y del aula” López, 2005, p.100).

CONCLUSIONES

Para conseguir el objetivo de la “calidad” de la enseñanza universitaria lo que resulta absolutamente preciso, es romper la inercia y la privacidad de la misma y hacer “visibles” tanto las ideas como las prácticas de los docentes universitarios. Esto servirá para que unos puedan contrastar sus propias ideas, no en relación a “teorías” o “especulaciones” pedagógicas, sino tomando como referencia el pensamiento de otros colegas de su propia Facultad o Área de conocimiento. Servirá, también, para que otros puedan disponer de “ejemplificaciones” o “referencias” de buenas prácticas en los diversos ámbitos y acudir a ellas, si lo desean, como banco de sugerencias. Por ello, una buena manera de mejorar la Calidad de la Enseñanza es Aprender de

los “Buenos Docentes”, de lo que ellos declaran sobre la Enseñanza y de sus prácticas.

La docencia de calidad se logra cuando los profesores tienen vocación para enseñar, se sienten atraídos por esta función y asumen permanentemente el desafío de perfeccionarse y comprometerse con un proyecto formativo institucional. Un desafío clave es la revalorización de lo humano, de la persona y de la afectividad lo que adquiere especial relevancia en tiempos en que se privilegia la competencia y el individualismo, lo material por sobre lo humano. La calidad del aprendizaje de los estudiantes depende de sus sentimientos de seguridad en sí mismos y de su valor propio, los profesores debieran dedicar tiempo y esfuerzo a infundir esa confianza a sus estudiantes. En este contexto, las metodologías de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el puente que facilita la adquisición de los aprendizajes cognitivos y socio-emocionales. Son un medio para la consecución de un fin: el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÀFICAS

- Alonso C, Gallego D. y Honey P. (1999). Los estilos de aprendizaje. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Altbach, P. y Davis, T. (2.000). Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior. En por
- P. Altbach y P. Mc Gill Peterson (Editores). *Educación Superior en el Siglo XXI: Desafío Global y Respuesta Nacional* (pp.21-32). Buenos Aires: Biblos.
- Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Ávalos, B. (2001). Docencia profesional y su ejercicio. La profesión de la docencia. En Consejo Superior de Educación. *Educación Superior: Perfil profesional del profesor* (pp. 9-24). Santiago: Andros.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barber y Mourshed (2008). Informe McKinsey: Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company, Publicado por PREAL, Santiago.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Ediciones Morata.

- Biggs, J. (1985). The role of meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. editors (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press. Capítulo 1. El aprendizaje: De especulación a ciencia.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (Coord.). *La innovación educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Serie Documentos N° 51.
- De Miguel, M. (Coord.) (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007) Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. En Revista *Calidad en la Educación*, 26, 203-244.
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación Profesor-Alumno en la Universidad: Arista Fundamental para el Aprendizaje. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 78-108.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la educación*, 33, 123-146.
- González L.E. (2012). Principales políticas de Educación Superior en América Latina y sus implicancias. XX Seminario Internacional de Formación de Profesores para el Mercosur, Universidad de Concepción, Chile. 5-XI-2012.
- Guzmán, I., Marín, R. y Castro, G. (2010). La Competencia y las

- Competencias Docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Revista Synthesis*, 55, 38-45.
- Johnson, D; Johnson, R; Holubec, E. (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Joyce, B. y Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kagan, S. (2003). Breve historia de las estructuras Kagan, Disponible en: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/EDUCACION%20ESPECIAL/APRENDIZAJE%20COOPERATIVO/Historia%20de%20las%20estructuras%20Kagan%20-%20articulo.pdf>
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Lemaitre, M.J. (1997). Pedagogía y enseñanza en la Educación Superior. Razones y sinsabores de una relación conflictiva. Capítulo III. *Educación Superior Teoría y Práctica en la Docencia de pregrado* (pp.39-50). Consejo Superior de Educación.
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea S.A.
- Lueddeke, G. R. (2003) Professionalizing Teaching Practice in Higher Education: a study of disciplinary variation and 'teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28(2), 13-228.
- Manterola, M. (2003). *Psicología Educativa. Conexiones con la sala de clases*. Santiago: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez Ediciones.
- Marton, F. y Saljo, R. (1976 a) Qualitative Differences in Learning. 1. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F. y Saljo, R. (1976b) Qualitative Differences in Learning. 2. Outcome as a Function of Learners Conception of Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(JUN), 115-127.
- Marton, F. y Saljo, R. (2005) Approaches to learning In F. Marton, D. Hounsell y N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education. 3rd (Internet) edition*. Edinburgh: University of

- Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- educativa. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. A. (2010). *Ingreso a la Educación Superior: la experiencia de la cohorte de egreso 2005*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del MINEDUC.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M.L. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Pérez, M. L. (1999). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Prince. M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *J. Engr. Education*, 93(3), 223-231. <www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Prince_AL.pdf>. A summary of research evidence for the effectiveness of active learning
- Ramos, J. (2002). Motivación, entorno e investigación. En P. Cañal (Coord.). *La innovación*
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Segure M.T., Solar M.I. (2000). Bateria de Test para medir características psicosociales en alumnos de Educación Media. Universidad de Concepción, Concepción-Chile.
- Solar, M.I. (2001). Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria. . En Consejo Superior de Educación. *Educación Superior: Perfil profesional del profesor* (pp. 35-46). Santiago: Andros.
- Solar, M.I. (2011). Perfil del Estudiante exitoso. Documento interno. Dirección de Docencia. Universidad de Concepción.
- Tejedor F.; García-Varcárcel S., Muñoz-Repiso A. (2007). Causas de bajo rendimiento del estudiantes universitarios. Propuesta de mejora en el marco EEES. *Revista de Educación*, 342, 342-473.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.

Truffello, I. y R Pérez (1988). Adaptación en Chile del "Inventory of Learning Processes" de Ronald Schmeck. *Boletín de Investigación* 6 (1- 2), 109-120.

UNESCO (1998). La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Informe Final Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris: UNESCO.

Vaillant, D. (2012). Las políticas de formación docente. Avances y desafíos pendientes. Seminario Internacional del IPE-UNESCO Buenos Aires. Panel: Las políticas de formación docente. Avances y desafíos pendientes. Disponible en http://seminarioipe.unesco.org.ar/pluginfile.php/38/mod_page/content/32/VAILLANT%2C%20Denise.pdf

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.