

# ENSEÑAR PARA UN APRENDIZAJE DE CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

FOUR EDITION

JOHN BIGGS Y CATHERINE TANG

## Parte 1

### Enseñanza y aprendizaje efectivo para la universidad de hoy

#### 1) El cambio de escenario de la enseñanza en las universidades

Desde el año 2000 ha habido cambios dramáticos en la naturaleza de la educación superior. No sólo la tasa de participación es más elevada que nunca, produciendo mucho más diversidad en la población estudiantil, sino que éstos y otros factores han alterado la misión principal de la educación superior y sus modos de ofrecer la enseñanza. Una consecuencia de esto es que el centro principal de la enseñanza está más insertado en los programas profesionales y vocacionales y hay una mayor preocupación sobre la efectividad de la enseñanza.

El problema de “Roberto y Susana” ilustra cómo ha crecido la diversidad de la población estudiantil que desafía la forma de enseñar. Susana está académicamente comprometida y aprenderá mucho independientemente de cuál sea la forma cómo se le enseñe.

Roberto está en la universidad simplemente para obtener un diploma que le permite conseguir un buen trabajo. No tiene inclinaciones académicas y simboliza a los estudiantes que no durarán muchos años en la universidad.

Nosotros defendemos la tesis de que una enseñanza que demande una participación activa de los estudiantes reduce la brecha entre Susana y Roberto. Si es así, la universidad de hoy necesita enfrentar el desafío de ofrecer una enseñanza de calidad que garantice, también, un aprendizaje de calidad. El Proceso de Boloña requiere que los países miembros de la Unión Europea pongan en marcha marcos de calificaciones nacionales que definan los resultados de aprendizaje en los diferentes niveles, con sistemas de aseguramiento de la calidad. Preocupaciones similares algunas universidades mundiales ha llevado, de manera creciente, a la adopción de una forma u otra de un enfoque de Enseñanza-Aprendizaje Basado en Resultados (EABR). La forma de EABR presentada y ejemplificada en este libro es la del alineamiento constructivo. Este

libro bosqueja, con tareas prácticas y ejemplos detallados, la teoría y la implementación del alineamiento constructivo de la EABR.

## La naturaleza del cambio a nivel mundial

El sector universitario continúa cambiando a escala mundial a un ritmo cada vez más acelerado. En un reporte de la UNESCO de 2009, Altbach et al. (2009) revisaron las tendencias de la educación superior y llegaron a la siguiente conclusión:

*Podría decirse que el desarrollo en el pasado reciente ha sido tan dramático como el que ocurrió en el siglo XIX cuando surgió la universidad de investigación, primero en Alemania y luego en otros lugares, y fundamentalmente rediseñó la naturaleza de la universidad a escala mundial. Los cambios académicos a final del siglo XX y principios del XXI son mucho más extensos en la medida en que son realmente globales y afectan a muchísimas instituciones y poblaciones.*

(Altbach et. 2009: 3)

El Informe de la UNESCO trata todos los aspectos de la educación superior, pero en este libro nos focalizaremos solo en aquellos aspectos que inciden en la enseñanza y el aprendizaje. Estos incluyen una tasa creciente de cobertura, o “masificación”, e inevitablemente junto a estos factores, tenemos una disminución de los estándares en la medida en que tanto las universidades como los estudiantes son más diversificados (Altbach et. 2009).

En los años 1990 la tasa de cobertura era de un 15%; ahora está por encima del 40% en muchos países, y algunos políticos están reclamando un objetivo de más de un 60%. Los estudiantes más brillantes y con mayor compromiso todavía van a la universidad, como lo hacían en el pasado, pero así mismo lo hace una proporción mayor de estudiantes con orientaciones académicas diferentes. De modo que, por razones financieras, académicas y vocacionales existe cada vez más demanda de programas orientados profesional o vocacionalmente y surgen más instituciones para satisfacer diferentes necesidades y grupos de intereses. Más aún, dentro de la propia universidad, el abanico de habilidades en una misma aula es ahora considerable, lo que le presenta a los profesores verdaderos desafíos para la enseñanza.

En la medida en que la cobertura se amplía, las instituciones dependen cada vez más de la colegiatura que pagan los estudiantes. Esto significa que los estudiantes demandan cada vez más programas de alto perfil que sean bien

enseñados y que le añade valor a sus posibilidades de empleo. Utilizando la lógica de que la educación es una mercancía que puede ser comprada, algunos estudiantes sienten que si han pagado por un grado académico tienen derecho a que se les otorgue uno. La presión sobre las universidades es muy compleja y en algunos casos han tenido como efecto una reducción en sus estándares. En algunos casos muy connotados, tal presión hacia la baja en los estándares también se ha producido entre los administradores de estas instituciones, debido fundamentalmente a las implicaciones financieras que tiene el hecho de que los estudiantes fracasen. Un cambio en este tema entre las universidades de los países occidentales es que los estudiantes extranjeros se han convertido en una fuente importante de financiamiento, lo que introduce así otro punto de presión para el mantenimiento de los estándares (Burle y Jopasen 2005).

Estas presiones y el cambio en la naturaleza de las instituciones han generado una creciente preocupación acerca del aseguramiento de la calidad –o con la mejora de la calidad–, de la enseñanza y del aprendizaje. Pero vamos primero a analizar la cuestión de la diversidad en el aula.

### *Diversidad Estudiantil*

Una fuente importante de la diversidad es el masivo movimiento mundial de estudiantes extranjeros, principalmente de los continentes asiático y africano hacia universidades de Occidente, las que proporcionan fuentes importantes de recursos a las universidades que reciben a estos estudiantes.

Los estudiantes internacionales tienen, sin duda, necesidades especiales con respecto al apoyo social y al uso de la lengua que surgen del hecho de tener que estudiar en un idioma diferente al suyo, problemas de nostalgia de su tierra de origen, de aislamiento cultural: estas son áreas que necesitan ser atendidas por especialistas y por estructuras de apoyo diferentes al profesor que les imparte las clases.

La diversidad étnica en el aula genera indudablemente problemas especiales de enseñanza y aprendizaje pero, como analizamos en ediciones anteriores de este libro, la enseñanza que se basa en actividades de aprendizaje que involucran a los estudiantes minimiza las diferencias étnicas entre los estudiantes en lo que respecta al aprendizaje. Este problema se relaciona, de alguna manera, con la diferencia entre Roberto y Susana que discutiremos más adelante. En ambos casos el involucramiento activo del estudiante en su aprendizaje se convierte en el punto central.

Otra fuente de diversidad es también la orientación académica y el compromiso del estudiante. Mantener estándares altos cuando el compromiso y el abanico de habilidades de los estudiantes son tan variados presenta un interesante desafío para la enseñanza que en ediciones previas de este libro llamamos “el problema de Roberto y Susana”.

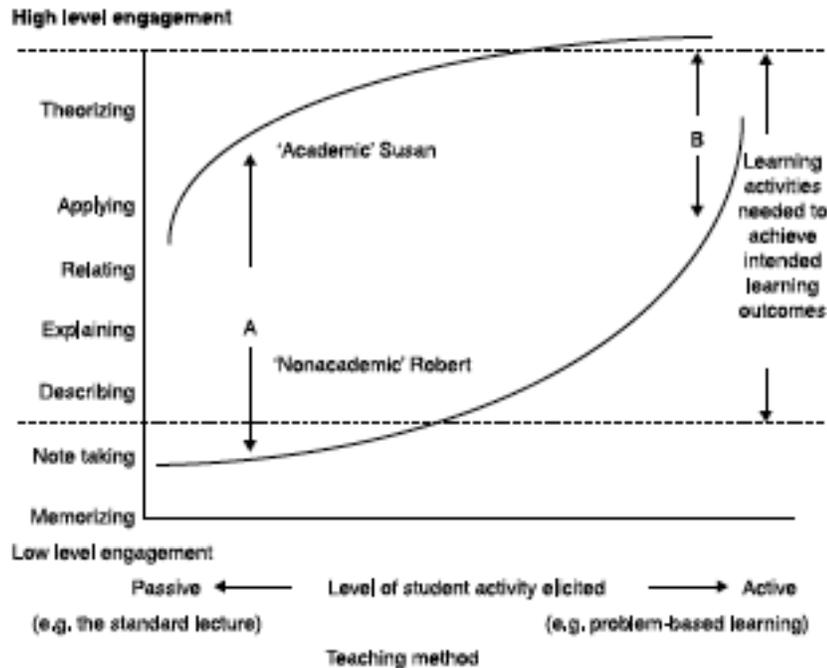
Vamos a observar a dos estudiantes que asisten a una clase. Susana está académicamente comprometida; ella es brillante, interesada en sus estudios y desea hacerlo bien. Tiene claro sus planes académicos o de carrera y para ella lo que aprende es importante. Cuando aprende, lo hace de una manera “académica”. Ella viene a clases con un conocimiento previo importante, quizá quiere respuestas para algunos problemas. En clase, ella encuentra respuestas a problemas que se ha planteado; los mismos son una parte importante de un conocimiento articulado que ella está construyendo. O puede que no sea la respuesta que ella está buscando y entonces especula y se pregunta por qué no lo es. En cualquier caso, ella reflexiona sobre el significado personal de lo que está aprendiendo. Estudiantes como Susana aprenden por sí mismos y por lo general no necesitan mucha ayuda de nosotros. A los profesores les gustan los estudiantes como Susana –en verdad, puede que ellos fueran en su época de estudiante como Susana- y tienden a creer que ella representa la manera cómo los estudiantes aprenden y organizan su enseñanza bajo esa premisa.

Ahora observemos a Roberto. Está en la universidad sin motivación o sin curiosidad por ningún tema en particular, ni tiene gran ambición de sobresalir en ninguna profesión en particular. Su mayor interés es obtener las competencias para lograr un empleo decente. Unos años atrás, vamos a decir previo al Proceso de Boloña (ver más abajo), él no hubiera considerado ir a la universidad. Está menos comprometido que Susana, posiblemente no es tan brillante desde el punto de vista académico. Tiene muy pocos antecedentes de conocimientos previos. Viene a la clase sin preguntas o con muy pocas. Solo quiere poner el esfuerzo suficiente para pasar y obtener lo que busca. Roberto escucha en clases las mismas palabras que escucha Susana, pero no ve su importancia. Para él es otro pedazo de información que debe ser escrito en su cuaderno de notas para utilizarlo en el logro de su objetivo: pasar el curso. Él cree que si logra anotar lo que el profesor dice y luego lo puede recordar, no tendrá problemas cuando llegue el momento del examen.

Los estudiantes como Roberto son una proporción mayor en las aulas de hoy. Ellos necesitan ayuda si se desea que alcancen niveles aceptables de logros. Decir que Roberto no está “motivado” puede ser verdad, pero eso no ayuda en nada. Todo lo que esto significa es que no responde al método que funciona para Susana, para quien los aprendizajes eran suficientemente visibles en la mayoría de las clases para satisfacción nuestra de ver cómo la enseñanza que impartíamos *si*

*funcionaba*. Pero, en realidad, era la estudiante la que realizaba el trabajo y obtenía resultados, no nuestra enseñanza.

El desafío que tenemos como profesores es enseñar de forma que los Roberto aprendan más en la forma en que lo hace Susana. El Gráfico 1.1 sugiere que la diferencia actual entre Roberto y Susana (punto A) puede ser reducida por una enseñanza adecuada (punto B). En esto pueden operar tres factores:



**Figure 1.1** Student orientation, teaching method and level of engagement.

- El nivel de involucramiento del estudiante en relación al nivel de las actividades requeridas para lograr los resultados de aprendizaje esperados (pasando de “describir” a “teorizar”, como en las líneas punteadas del Gráfico 1.1;
- El grado de actividades de aprendizaje relacionadas que un método de enseñanza puede estimular.
- La orientación académica del estudiante.

El punto A está hacia el final del punto “pasivo” del continuum del método de enseñanza, en donde se observa una gran brecha entre los niveles de involucramiento de Susana y Roberto. Una clase tipo conferencia es un ejemplo de esa enseñanza pasiva y ahí tenemos la fotografía que acabamos de describir: Susana trabaja con un alto nivel de involucramiento dentro del rango de actividades de aprendizaje (relacionando, aplicando y teorizando de vez en

cuando), mientras que Roberto toma notas y memoriza, actividades que están por debajo del rango establecido como objetivo por las mismas actividades. Si comparas esto con el Gráfico 2.1, puedes ver que Susana utiliza un enfoque “profundo” que comprende actividades de aprendizajes apropiadas a los resultados esperados, mientras que Roberto utiliza un enfoque “superficial”, lo que quiere decir que funciona por debajo de los niveles cognitivos requeridos.

En el punto B, hacia el final “activo” del continuum del método de enseñanza, la brecha entre Susana y Roberto no es tan grande. Roberto utiliza de hecho muchas de las actividades de aprendizaje requeridas para lograr los resultados de aprendizajes esperados. El aprendizaje basado en problemas puede ser un ejemplo de un método de enseñanza activo, porque requiere que el estudiante cuestione, especule, genere soluciones, de manera que Roberto es estimulado a utilizar las actividades cognitivas de alto nivel que Susana utiliza de manera espontánea. El método de enseñanza ha disminuido la brecha entre las formas en que Roberto y Susana abordan el aprendizaje y en consecuencia entre sus desempeños. Esto es así porque el clima de enseñanza demanda que el estudiante aborde actividades de aprendizaje que están diseñadas para ayudarlo a alcanzar los resultados esperados.

Por supuesto, hay límites sobre lo que el estudiante puede hacer que están más allá del control del profesor –la habilidad del estudiante es uno- pero más allá de cierto nivel la habilidad no es lo único determinante en el desempeño, ni siquiera es el factor más importante. Hay otros aspectos que si los profesores los controlan, su capitalización es lo que distingue a una buena enseñanza. Aunque el Gráfico 1.1 es un gráfico hipotético, nos ayuda a definir la buena enseñanza de la manera siguiente:

*La buena enseñanza consiste en lograr que la mayoría de los estudiantes utilicen el nivel adecuado de los procesos cognitivos necesarios para alcanzar los resultados esperados, los cuales son utilizados, de manera espontánea, por lo mayoría de los estudiantes que poseen una orientación académica.*

Una buena enseñanza probablemente no elimine por completo la brecha entre las Susana y Roberto de este mundo, pero debe disminuirla. ¿Cómo se puede lograr? Este es el principal tema de este libro.

## **El Proceso de Boloña**

En el siglo XXI, los estándares, los procedimientos, la contratación y el reclutamiento de personal, la estructura de los grados académicos y el concepto de libertad académica varían enormemente entre las universidades europeas. En algunos países, las carreras, y aun el nombramiento de profesores, tienen que ser aprobados por el Parlamento. Con la creación de la Unión Europea en el 1993 creció enormemente el movimiento entre los países en búsqueda de empleo y de estudios. De aquí surgió la necesidad de hacer que la transferencia entre las instituciones educativas fuera posible y equitativa. Los Ministros de Educación de 27 países se reunieron en Boloña en 1999, y dado el proceso de globalización que vive el mundo, se puso en movimiento lo que se conoce como Proceso de Boloña. Los siguientes detalles se obtuvieron del sitio web oficial (Bologna Process 2010).

Hoy, 47 países europeos están comprometidos con el Proceso, el que tiene por objetivo crear un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) basado en la cooperación internacional y el intercambio académico para:

- Facilitar la movilidad de estudiantes, graduados y profesores de educación superior.
- Preparar a los estudiantes para su futura carrera y para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, con apoyo a su desarrollo personal.
- Ofrecer un acceso amplio a una educación superior de calidad.

Los 27 países están estableciendo marcos nacionales de calificaciones que sean compatibles con el marco más general de calificación del Espacio Europeo de Educación Superior. Los marcos de calificación definen los resultados de aprendizajes para cada carrera a nivel de licenciatura, maestría y doctorado, y describen lo que los estudiantes deben conocer, entender y ser capaces de hacer conforme a una determinada calificación. Si se inicia una carrera en una determinada universidad y se completa en otra, se debe tener la seguridad de la calidad y la equivalencia de los grados de manera que la transferencia de los créditos sea equitativa. Así mismo, hay un acuerdo común en cuanto al aseguramiento de la calidad y el reconocimiento de los títulos extranjeros y otras calificaciones en educación superior.

El Proceso también incluye áreas de importancia social más amplia, tales como la relación entre la educación superior, la investigación y la innovación; participación equitativa y aprendizaje a lo largo de toda la vida y vinculaciones a sistemas de educación superior fuera de Europa. En los encuentros regulares de los Ministros de Educación de los países europeos se establecen las prioridades y los grupos de trabajo para hacer recomendaciones sobre estos temas.

Entre las prioridades establecidas están: equidad en el acceso y en la conclusión de los estudios, aprendizaje a lo largo de la vida, empleabilidad, aprendizaje centrado en el estudiante y la misión de la educación superior de enseñar, investigar e innovar, apertura internacional, movilidad entre instituciones, etc. La educación a lo largo de toda la vida es vista como un tema central que incluye una atención especial a: reconocimiento de aprendizajes previos, incluyendo aprendizajes no-formales e informales; flexibilidad centrada en el estudiante en cuanto a las modalidades de la oferta y un acceso más amplio a la educación superior.

Para alcanzar estos objetivos, cada país se ha comprometido al logro del buen funcionamiento de una agencia de aseguramiento de la calidad a la que se refieran todas las políticas, procesos y acciones que diseñen para asegurar que las instituciones, los programas y los cursos cumplan y mantengan estándares específicos que promuevan la calidad de la educación, una orientación y compromiso con la búsqueda y desarrollo del conocimiento y la infraestructura. Las instituciones y los actores interesados en la educación superior reciben así algún tipo de garantía de que se está cumpliendo con determinados niveles de calidad y de rendición de cuentas. También son motivo de preocupación el aumento y la mejora de los sistemas de educación superior, de sus instituciones y de sus programas.

El Proceso de Boloña es claramente un paso importante hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en una escala masiva, a través de toda Europa, pero es un proceso no exento de riesgos. El uso de evaluaciones (*benchmarking*) y el sistema de transferencia de créditos pueden poner en peligro una de las características importantes de la universidad: la búsqueda de la excelencia. Lo ideal sería que los departamentos basen su desarrollo en sus fortalezas para que sean reconocidos por su investigación y su enseñanza en un área específica de conocimiento.

La transferencia de créditos puede, sin embargo, favorecer no sólo la equivalencia de las normas sino también el plan de estudios, por lo que el efecto neto puede que no sea una diferenciación de las universidades, sino la homogenización de su oferta. Se debe tener cuidado para que las transferencias de créditos no degraden las instituciones llevándolas al nivel de los más débiles.

Muchos de los sectores y actores involucrados en este proceso están conscientes de este problema; algunos alegan que las fuerzas del mercado obligarán a las universidades a ofrecer una mejor calidad y a diferenciar sus programas. Otros, como es el caso de Altbach et al. (2009), confían más en las deliberaciones del gobierno que en la fuerza del mercado, planteando la creación de sectores de universidades, el equivalente quizá al grupo de las “Ivy League”,

estatales y privadas, con transferencias de crédito autorizadas sólo en su interior, pero no abierto a todas las instituciones de educación superior.

Aunque Boloña es esencialmente un proceso de gestión transnacional, tiene fuertes implicaciones para la enseñanza a escala institucional e individual. Es cierto que Boloña no establece explícitamente un enfoque basado en los resultados de la enseñanza y el aprendizaje (una búsqueda en los documentos de Boloña de la expresión "basado en los resultados" no genera la identificación de muchos documentos que utilicen este lenguaje).

Sin embargo, se observa un énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante y en los resultados del aprendizaje para la obtención de los grados de licenciatura, maestría y doctorado, lo que sugiere, sin dudas, al igual que el énfasis en el aprendizaje para toda la vida, que hay un foco de interés en que los egresados de las universidades alcancen determinados resultados de aprendizajes esperados (Huet et al. (2009). Los autores señalan que esto implica un cambio de paradigma hacia un enfoque más centrado en el alumno, sobre todo en muchos países del sur de Europa, donde el modelo de enseñanza se centra en el docente, y para lograr un uso efectivo en el logro de resultados de aprendizaje se requiere el conocimiento de "la pedagogía de la enseñanza y el aprendizaje y [d] el concepto de alineación constructiva" (p. 276). Abogan por el uso de los mapas curriculares "para facilitar la alineación entre los resultados del aprendizaje, actividades de aprendizaje y tareas de evaluación". El diseño e implementación de la alineación constructiva es el tema de este libro y trataremos el tema del uso de estos mapas en el capítulo 7.

Si ponemos a Boloña, junto a otros avances en los países de Occidente y algunos países asiáticos, se puede concluir en que existe una fuerte tendencia hacia un enfoque más centrado en el estudiante y hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, marcada esencialmente por el diseño de planes de estudio en función de los resultados de aprendizajes esperados de los estudiantes en los diferentes niveles.

Vamos a analizar este enfoque de manera más detallada.

## **Mejorar la enseñanza: hacia los resultados de aprendizaje**

Para cumplir con esta demanda de mejorar la enseñanza dirigida a una gama más amplia de estudiantes, muchas universidades han creado y financiado centros de desarrollo profesoral, o centros de enseñanza y aprendizaje, en una escala mayor que antes: cada vez más reconoce la investigación sobre la enseñanza que el propio profesor realiza como una investigación legítima, de igual valor que las

que realizan sobre el área de contenido de la enseñanza. Pero para mejorar la enseñanza es necesario:

- a) Reconocer que la buena enseñanza es tanto función de la infraestructura institucional de la universidad como un don con el que nacen algunos académicos afortunados. Por lo tanto, es necesario poner en práctica, a escala institucional, políticas y procedimientos que fomenten la buena enseñanza y la evaluación.
- b) Cambiar la focalización del profesor hacia alumno, y específicamente, definir cuáles son los resultados de aprendizaje que los estudiantes tienen que lograr con los temas que los profesores abordan y que tienen que enseñar en clase.

Estos dos puntos se refuerzan mutuamente. El punto de centrarse en los resultados del aprendizaje fue abordado de manera explícita, por primera vez, en el Informe Dearing (1997) en el Reino Unido. Hoy probablemente la mayoría de las universidades del Reino Unido describen los resultados de los cursos y los programas en función de los aprendizajes que se espera obtengan los estudiantes, aunque varía mucho entre las instituciones hasta dónde este enfoque ha permeado hasta impactar lo que ocurre en el aula. En otros países, incluyendo Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica y América del Norte, algunas universidades individuales se están moviendo hacia la enseñanza y el aprendizaje basado en los resultados (EABR). En Hong Kong, el movimiento es de todo el sistema. A continuación lo que la Presidenta de la Comisión de Becas Universitarias (UGC), Alice Lam, escribió:

"El objetivo de la UGC en la promoción de los enfoques basados en los resultados es simple y directo - incremento y mejora en el aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la enseñanza" (Carta a las universidades de Hong Kong, 15 de mayo de 2006).

Hoy las ocho universidades de Hong Kong avanzan, cada una a su ritmo, hacia el enfoque de la Enseñanza y Aprendizaje Basado en Resultados (EABR), como lo estableció la UGC. Ampliaremos acerca de la situación de Hong Kong en el capítulo 14, ya que es uno de los casos en el que hemos estado directamente involucrados. Actualmente, Malasia se está moviendo, en el ámbito nacional, para ejecutar el enfoque de la EABR en más de 1.000 instituciones de educación superior (Biggs y Tang, en prensa). El Proceso de Boloña, que involucra a 47 países de la Unión Europea, es un intento, a una escala aún mayor, para mejorar la enseñanza, de nuevo con énfasis en los resultados de aprendizaje.

## La enseñanza y el aprendizaje basado en resultados (EABR)

En la enseñanza y el aprendizaje basado en los resultados (EABR) establecemos lo que queremos sean los resultados generales que debe alcanzar un egresado de una universidad y, a partir de ahí, se deriva el contenido del Plan de Estudios y los resultados específicos que hay que alcanzar en el nivel de cada curso. Los resultados esperados de los egresados recuerdan la antigua noción de objetivos de enseñanza, pero colocándolos en un marco más sistemático. En una amplia encuesta a 3.000 profesores universitarios, Angelo y Cross (1993) identifican seis grupos de objetivos que los profesores podrían abordar:

1. Destrezas de pensamiento de orden superior
2. Habilidades básicas y éxito académico
3. Conocimientos y habilidades disciplinares específicos
4. Valores académicos y humanos
5. Trabajo y desarrollo profesional
6. Desarrollo personal.

Este trabajo se realizó hace casi veinte años, cuando las instituciones no acostumbraban explicar su misión, como la mayoría lo hace hoy. Las competencias con las que sale el egresado de la universidad, también llamados "perfil del egresado", son el producto de la experiencia total del estudiante en la universidad, como son: la creatividad, la solución independiente de problemas, habilidades profesionales, el pensamiento crítico, habilidades de comunicación, trabajo en equipo, así como el aprendizaje permanente. Las competencias (resultados esperados) se conciben principalmente en dos formas diferentes: como **genéricas**, que comprenden cualidades o atributos de los individuos independientes del contexto, como si los egresados fueran "**creativos**" hagan lo que hagan, o como **integradas**, es decir, como habilidades o formas de manejo de las cuestiones que son dependientes del contexto, por lo que la creatividad sólo se pretende aplicar en el área de contenido de un egresado.

Asumimos aquí la perspectiva de que las competencias (resultados esperados) se expresan integradas a su contexto, tal como se desarrolla en el capítulo 7. El punto de vista que asume las competencias como atributos genéricos de los egresados pretende que los mismos podrían ser creativos, o pensar críticamente, en cualquiera que sea el contenido que traten. Esta no es la forma en que se funciona en el mundo real. Este enfoque de estos atributos descontextualizados tiende a deificar el atributo, convirtiéndolo en una

característica de la personalidad de manera que su adquisición se convierte en un requerimiento de cambio de personalidad.

Esta visión exagerada se orienta a servir a varias agendas, justificando así la crítica que le hacen Hussey y Smith (2002), quienes expresan que los resultados (competencias) “han sido objeto de una apropiación indebida y adoptados ampliamente...para facilitar el proceso de gestión”. Nosotros vemos el propósito de la EABR no para servir a una agenda de gestión, sino como dice la UGC de Hong Kong: el "incremento y la mejora en el aprendizaje de los alumnos y en la enseñanza de calidad".

Las competencias esperadas de los egresados (Resultados Esperados) guían el diseño de los resultados de aprendizaje previstos por el Plan de Estudios de la Carrera y para los cursos que lo conforman. De este modo, tanto el pensamiento de orden superior como las habilidades académicas básicas se escriben en los resultados de aprendizaje esperados de la carrera, y después, en los cursos que integran el plan de estudio de la carrera, en lugar de dejar que cada profesor lo decida. La cuestión del diseño de los resultados en el ámbito universitario, de las carreras y del curso se explica en el Capítulo 7.

La formulación del resultado esperado de un curso nos dice cómo reconocer qué tan bien los estudiantes han aprendido lo que se supone deben aprender y ser capaces de hacer. Esto es diferente en el currículo habitual (tradicional) basado en el docente, que se limita a enumerar los temas que los profesores 'cubren'. Es decir, la formulación del resultado esperado (competencia) de un curso nos dice lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer después de concluir el curso, y lo bien que deberían hacerlo, comparado con su nivel, previo a la recepción de la enseñanza.

Los buenos maestros siempre han tenido una idea aproximada de esto: es una de las razones por la que son considerados buenos maestros. Cuando asumimos la enseñanza y el aprendizaje basados en resultados, simplemente estamos haciendo esto lo más explícito que se pueda y dejando siempre espacio para la ocurrencia de resultados no esperados, pero sí deseados. Los profesores y los críticos suelen pasar por alto que los estudiantes también pueden lograr resultados que no se habían previsto, pero que son eminentemente deseables. Nuestras estrategias de evaluación deben tener en cuenta estos resultados inesperados o no programados, como se explican en el capítulo 10.

En la EABR, la evaluación se lleva a cabo observando cuán bien el estudiante se desempeña en relación con la competencia establecida en la formulación del resultado esperado; es decir, la evaluación está basada en criterios establecidos. Los estudiantes no son evaluados en función de cómo se desempeñan en comparación con los demás estudiantes y luego otorgándoles una

calificación de conformidad a una distribución predeterminada tal como la famosa “curva” (este tema lo trataremos más extensamente en el capítulo 10). Lo ideal es que en la EABR una tarea de evaluación requiera que el estudiante alcance los resultados esperados, que a menudo no se consiguen fácilmente, formulándoles a los estudiantes preguntas a ser respondidas en un aula de examen vigilada.

El **alineamiento constructivo**, el tema de este libro y de sus ediciones anteriores, se diferencia de otras formas de enseñanza y aprendizaje basados en los resultados en que la enseñanza se orienta a aumentar la probabilidad de que la mayoría de los alumnos alcancen los resultados esperados. Al asumir el enfoque de la alineación constructiva se tienen que alinear sistemáticamente las actividades de enseñanza/ aprendizaje, así como las tareas de evaluación, con los resultados de aprendizaje previstos.

Esto se logra exigiendo de los estudiantes una participación activa en las actividades de aprendizaje diseñadas para alcanzar los resultados esperados. Como se hace en la enseñanza tradicional, el solo hablar del tema acerca de cómo dar una conferencia que por lo general lo que exige de los estudiantes es escuchar y tomar notas, difícilmente desarrolla otras capacidades establecidas en los resultados esperados, como explicar, analizar, teorizar, etc. Solo los estudiantes realmente académicos, las Susana, van más allá y cuestionan, interpretan o reflexionan. Hacer que Robert se involucre en estas actividades de aprendizaje es lo que le acerca a la manera de aprender de Susana (véase la Figura 1.1)

Todo esto puede sonar muy difícil, lento y demasiado idealista. Eso no es lo que un número cada vez mayor de profesores universitarios está descubriendo. Este libro explica los antecedentes y le guiará a través de todas las etapas de la implementación de la alineación constructiva, pero utilizando la terminología que ahora está en curso:

Enseñanza-aprendizaje Basado en Resultado (EABR).

### **Tarea 1.1 El cambio de escenario en su institución**

**Reflexione sobre su institución, identifique cualquier cambio del cuál usted esté consciente que haya influido en su proceso de toma de decisiones o en acciones tomadas en relación a su enseñanza o aprendizaje como profesor, administrador o desarrollador de personal.**

**Cambios en su Institución:**

---

---

---

**Su decisión/acción relacionada con su enseñanza basada en el cambio anterior:**

---

---

---

**Cuando termine de leer el libro, revise de nuevo esta decisión/acción y vea si usted hubiese actuado de manera diferente**

## **Resumen y conclusiones**

### **La naturaleza del cambio en todo el mundo**

Desde el año 2000 se ha producido un cambio radical en la naturaleza de la educación superior. Las tasas de participación han aumentado considerablemente, lo que ha creado una gran diversidad tanto en la naturaleza de los programas que se ofrecen como en la población estudiantil. Las universidades deben atender a una amplia gama de estudiantes que exigen la

calidad de la enseñanza por la que consideran han pagado y que deben recibir. Como resultado, las universidades están, como no lo habían estado anteriormente, mucho más preocupadas por mejorar la enseñanza y por ofrecer garantías de la calidad de la enseñanza que ofrecen. Es inevitable que las universidades se especialicen, como una forma de hacer frente a la diversidad, pero el verdadero problema de la diversidad se encuentra dentro de las universidades y dentro de cada aula.

## **Diversidad Estudiantil**

La diversidad étnica se amplió considerablemente, especialmente en las universidades occidentales con un mayor número de estudiantes internacionales que estudian en el extranjero. Si bien esto requiere mucho apoyo no académico en términos de aprendizaje de una segunda lengua, del ajuste social que tienen que vivir los estudiantes y del asesoramiento que esto requiere, las cuestiones pedagógicas son algo similares a estos problemas mencionados cuando nos enfrentamos con la diversidad del compromiso académico.

Susana, que tiene una orientación 'Académica', apenas necesita recibir enseñanza: está motivada, bien informada y aprende activamente, incluso mientras está sentada tranquilamente en una conferencia. Roberto, que tiene una orientación "No académica", quien posiblemente años atrás no estuvo en la universidad, no está seguro de sus objetivos, está cursando asignaturas que no le interesan y se sienta pasivamente en las aulas. Hay una gran brecha entre el rendimiento de Susana y de Roberto. Sin embargo, si durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se involucra activamente a Roberto en actividades de aprendizaje adecuadas, la brecha entre él y Susana se reducirá. Hacer frente a la diversidad académica en las universidades del siglo XXI se convierte en gran medida en un asunto de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

## **El Proceso de Bolonia**

El Proceso de Bolonia es un intento ambicioso de mejorar la enseñanza en 47 países en toda Europa. Se exige a los países miembros que definan los resultados del aprendizaje para todos los grados, para establecer marcos nacionales de titulaciones y los mecanismos de garantía de calidad, y para abordar las cuestiones sociales más amplias, a saber, la promoción del aprendizaje permanente como uno de los resultados de la universidad. Mientras que el

proceso de Boloña fue pensado originalmente para facilitar las transferencias de crédito entre las instituciones de los diferentes países de manera equitativa, se ha convertido en una reflexión de lo que está sucediendo en todo el mundo. Algunos podrían argumentar que lo que está sucediendo en todo el mundo es una reflexión de lo ocurrido en Boloña. Todos estos cambios apuntan a un creciente uso del enfoque de la enseñanza-aprendizaje basado en los resultados.

## **Mejorar la enseñanza: hacia los resultados de aprendizaje**

Una característica importante del cambio en las universidades es una nueva orientación hacia la responsabilidad de la enseñanza, de manera que la enseñanza se ve no tanto como la responsabilidad de los profesores, como responsabilidad de toda la institución, con la puesta en marcha de políticas, de desarrollo profesoral y la ejecución de sistemas de garantía de calidad de la enseñanza. En esta misma línea, ha habido una preocupación por unir los resultados del aprendizaje con el desempeño. El enfoque de la enseñanza y el aprendizaje basado en resultados ha sido asumido en muchas universidades de varios países y algunos países exigen a todas sus instituciones que la enseñanza esté basada en resultados.

## **La enseñanza y el aprendizaje basado en resultados (EABR)**

El perfil del egresado, o resultado de los egresados, también llamado "atributos de los egresados, es el resultado de la experiencia total de la universidad. Estos resultados incluyen aspectos como la creatividad, resolución de problemas, habilidades profesionales, habilidades de comunicación, trabajo en equipo y aprendizaje permanente, que deben ser contextualizados en los programas y cursos que los estudiantes deben llevar a cabo. Por lo tanto, las competencias o resultados esperados en los egresados guían el diseño de los planes de estudios de las carreras y de los cursos.

En EABR, la preocupación no es tanto por los temas que hay que enseñar, sino por las competencias o resultados esperados que se supone los estudiantes han conseguido como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje que la universidad les ha diseñado y al que les han sometido. Definir estos resultados esperados se convierte en el tema más importante y la evaluación de los mismos se basa en criterios de referencia para ver qué tan bien se han logrado los

resultados. En el enfoque basado en la alineación constructiva se va un paso más allá que en la mayoría de los enfoques basados en resultados. Además de las tareas de evaluación, las actividades de enseñanza y aprendizaje también se alinean con los resultados, con el fin de que a los estudiantes se les ayude a lograr esos resultados con mayor eficacia. ¿Cómo se logra todo esto? Ese es el tema de este libro.

## Lecturas adicionales

### Sobre tendencia en la educación superior

Altbach, P.G., Reisberg, L. and Rumbley, L.E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Report for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.

Este informe de la UNESCO trató todos los aspectos de la educación superior, además de los asuntos de la enseñanza y el aprendizaje: globalización, acceso y equidad, aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas, finanzas, la profesión académica, la experiencia de los estudiantes, tecnología de la comunicación y la información, educación a distancia, investigación, relación con las empresas y tendencias mundiales. Es un repaso tolerante y actualizado que proporciona un conocimiento excelente de los antecedentes que permite contextualizar este capítulo.

Dearing, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*, Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Report). Norwich: HMSO.

El primer gran intento de abordar el tema de una educación basada en resultados en el Reino Unido.

*Bologna Process* (2010) <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> (accessed 2 February 2011).

Esta es una página oficial del Proceso de Boloña y nos ofrece la historia del proyecto, su desarrollo actual, sus prioridades y reuniones y los documentos asociados.

Gonzalez, J. and Wagenaar, R. (eds) (2008) *Universities' Contribution to the Bologna Process: An Introduction*, 2nd ed. Bilbao, Spain: Universidad Deusto.

[http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1) (accessed 2 February 2011).

Una publicación del Proyecto Tuning, que fue establecido para permitir la transferencia de créditos entre las universidades dentro del Proceso de Boloña. Sin embargo, como lo explican, “El nombre de Tuning fue escogido por el proyecto para reflejar la idea de que las universidades no buscaban la uniformidad o cualquier forma de currículo unificado, prescrito o único para toda Europa en sus programas de grado, sino simplemente encontrar puntos de referencia, convergencia y entendimiento común”. El Proyecto distingue entre las competencias genéricas y las específicas a determinadas áreas del saber y la producción de folletos para la mayoría de las áreas de conocimiento con indicaciones de estas competencias.

### **Sobre diversidad**

Buckridge, M. and Guest, R. (2007) *A conversation about pedagogical responses to increased diversity in university classrooms*, Higher Education Research and Development, 26: 133–46.

Margaret, una especialista en desarrollo de personal, y Ross, una profesora de economía, sostienen un diálogo acerca de cómo manejar el número creciente de estudiantes como Roberto sentados junto a Susana en las clases de las universidades de hoy. ¿Es justo para Susana distraer recursos de ella para favorecer a Roberto? ¿Es justo para Roberto si esto no se hace? ¿Realmente es posible obtener el mejor resultado de cada estudiante en la misma clase sobrepoblada? Lea y saque sus propias conclusiones.

<http://www.deakin.edu.au/itl/pd/tl-modules/teaching-approach/diversity/>  
(accessed 2 February 2011).

“Manejar la diversidad en Deakin” es un módulo que ofrece el Instituto para la Enseñanza y el Aprendizaje en la Universidad de Deakin. Esta página web presenta ocho temas sobre la diversidad entre los estudiantes universitarios.

Shaw, G. (ed) (2005). *Tertiary Teaching: Dealing with Diversity*. Darwin, Australia: Charles Darwin University Press and The Centre for Learning Research, Charles Darwin University.

## **2) Enseñar de conformidad a cómo el estudiante aprende**

Cuán efectivamente enseñamos depende, primero, de lo que entendemos por enseñanza. Se pueden identificar tres formas de entender lo que es enseñar. Las



Vamos a ver qué piensan otros.

## Nivel 1. Foco: Característica de los estudiantes

Los profesores que se encuentran en el nivel 1 se focalizan en las diferencias entre los estudiantes, como lo hacen los profesores principiantes: hay buenos estudiantes, como Susana, y estudiantes académicamente muy pobres, como Roberto. Los profesores que están en este nivel 1 ven su responsabilidad como la de conocer bien el contenido de la asignatura que enseñan y exponerla con claridad. De aquí en adelante, depende del estudiante asistir a clases, prestar atención a las explicaciones del profesor, tomar notas, leer las lecturas recomendadas, y asegurarse que es tomado en consideración y que es capaz de devolver lo que ha aprendido en cualquier momento. Susana lo hace, por lo tanto es una buena estudiante; Roberto no, por lo tanto es un estudiante académicamente pobre.

En el Nivel 1, la enseñanza es un efecto que permanece constante y consiste en transmitir información, normalmente a través de las explicaciones de las clases en forma de conferencias. De aquí que si hay diferencias en el aprendizaje, se atribuyen a diferencias en las habilidades de los estudiantes, de sus motivaciones, del tipo de escuela secundaria y primaria a la que asistieron, a sus antecedentes culturales y así sucesivamente. Normalmente se considera la habilidad como el factor más importante en la determinación del desempeño y la evaluación es el instrumento para clasificar los estudiantes más hábiles de los menos hábiles, al final, cuando ya la enseñanza ha concluido. Muchas prácticas comunes, pero contraproducentes, surgen de esta concepción. Una de ellas es considerar que el enseñar es ante todo una actividad selectiva y que su principal propósito es diferenciar los buenos estudiantes de los estudiantes débiles. Esta concepción está detrás de muchas de las prácticas de evaluación más comunes, como tendremos la oportunidad de discutir en el Capítulo 10. El currículo, para los profesores que tienen la concepción del Nivel 1 de la enseñanza, se convierte en una lista de temas que, una vez explicados desde el escritorio del profesor, han sido “cubiertas”.

Cómo recibe y maneja el estudiante el contenido, y cuál es la profundidad con la que lo entiende, no son materia que conciernen al profesor.

La concepción del Nivel 1 se fundamenta en un enfoque *cuantitativo* acerca del aprendizaje y de la enseñanza (Cole 1990), que se manifiesta de manera más

obvia en las prácticas de evaluación, tales como la “calificación” basada en contar el número de los puntos correctos, o la clasificación del desempeño de los estudiantes en escalas arbitrarias. Analizaremos este modelo, sus manifestaciones y consecuencias, en el Capítulo 10.

La concepción de la enseñanza universitaria como la de transmitir información está tan ampliamente aceptada, que el enseñar y evaluar en todas las partes del mundo se basa en ella. Las aulas y los medios de enseñanza están específicamente diseñados para una forma de entrega de la enseñanza en un solo sentido. El profesor es el experto que conoce, el sabio en el escenario, el que expone la información que los estudiantes tienen que absorber y más tarde informar con precisión. El estudiante hará esto bien, de acuerdo con esta visión, dependiendo de sus habilidades, de su motivación, y aun, algunos explican, dependiendo de su origen étnico, por ejemplo los estudiantes de Asia son con frecuencia, aunque injusta y de manera poco objetiva, estereotipados como estudiantes que utilizan principalmente el aprendizaje “memorístico” (Biggs 1996a).

Explicar la variabilidad en el aprendizaje que se observa entre los estudiantes y sus características es asumir la teoría de aprendizaje de “*culpar al estudiante*”. Si el estudiante no aprende (esto es, cuando la enseñanza ha fracasado), se ha debido a algo que el estudiante no tiene, como queda evidenciado en el siguiente comentario:

*¿Cómo pueden esperar que yo enseñe mucho con resultados en A? Esos estudiantes que yo tengo ahora no habrían sido admitidos diez años atrás.*

*Ellos carecen de motivación.*

*Estos estudiantes no tienen habilidades para estudiar. Pero ese no es mi problema, ellos tienen que ir al centro de orientación de la universidad.*

En sí mismas estas expresiones puede que sean verdaderas: los estudiantes puede que vengan de las escuelas con resultados de aprendizajes pobres, puede que estén menos orientados académicamente. Como vimos en el Capítulo 1, ese es precisamente el *desafío* que tienen los profesores para enseñar bien, no la excusa para enseñar pobremente.

Culpar a los estudiantes es una teoría de la enseñanza muy cómoda. Si los estudiantes no aprenden, no es porque haya algo malo con la enseñanza, se debe a que son incapaces, sin motivación, extranjeros o porque poseen otros defectos no académicos de los cuales el profesor no tiene la responsabilidad de resolver.

Los profesores que están en este Nivel 1 de la teoría de la enseñanza son totalmente irreflexivos. No se les ocurre a estos profesores hacerse la pregunta generativa clave: “¿Qué otro cosa pude yo haber hecho para lograr que estos estudiantes aprendieran de un modo más efectivo?” Y hasta que no sean capaces de hacerse esta pregunta, probablemente su práctica de enseñar no cambiará.

## Nivel 2. Foco: lo que hace el profesor.

Los profesores en el Nivel 2 se focalizan en lo que hace el profesor. Esta concepción de la enseñanza es también basada en la transmisión, pero en la transmisión de conceptos y de formas de entender las cosas, no solo información (Prosser y Trigwell 1999). La responsabilidad de “lograr los resultados” descansa ahora, en gran medida, en lo que hacen los profesores. Se asume la posibilidad de que puedan existir formas más efectivas de enseñar que las que actualmente están en práctica, lo que representa ya un gran avance. El aprendizaje es visto más como una función de lo que el profesor hace que del tipo de estudiante con el que tiene que lidiar.

Los profesores que funcionan con una concepción de Nivel 2 se esfuerzan por lograr un conjunto de habilidades. El material que hay que lograr “que llegue al estudiante” incluye entendimientos complejos que requieren mucho más que pizarrón y tiza. Considere el siguiente testimonio

*Yo creo el ambiente poniendo alguna música, entonces hago una breve introducción explicando lo que vamos a hacer y conectando esto con lo que hemos visto anteriormente. Proyecto en pantalla las preguntas que ellos van a responder. Entonces les explico las seis preguntas que deberán responder individualmente. Luego explico por cerca de siete minutos las respuestas. Al final hago una síntesis de todo lo tratado, advirtiéndole que en lo presentado hoy hay una pregunta que va para el examen. Le menciono al final lo que vamos a cubrir la próxima semana, y que deben leer el Capítulo 10 de Bronowski.*

Una gran variedad de técnicas aquí, probablemente –casi seguro- una buena respuesta de los estudiantes, pero el foco de esta descripción está enteramente centrada en los estudiantes. Todo se refiere a lo que yo, el profesor, estoy haciendo en la clase, no lo que el estudiante está aprendiendo.

El enfoque tradicional del desarrollo profesoral con frecuencia trabaja sobre lo que el profesor hace, como son los ejemplos de cursos y libros sobre “Cómo

hacer” que ofrecen pistas para los profesores y le prescriben consejos de cómo lograr ser más efectivos, consejos como:

- Establezca reglas procedimentales claras desde el inicio, tales como una señal para indicar que se debe guardar silencio.
- Asegurar claridad. Proyectar la voz, utilizar ayudas visuales claras.
- Contactar visualmente con los estudiantes mientras habla.
- No interrumpir el hilo de una explicación larga para distribuir materiales, esto producirá probablemente el caos.

Todos estos son consejos útiles, pero tienen que ver con la gestión del aula, no con la facilitación del aprendizaje. La buena gestión del aula es importante, pero es solo un medio en el establecimiento del escenario en el que un buen aprendizaje puede ocurrir; no es un fin en sí mismo.

La concepción del Nivel 2 es también un modelo deficiente, la “*culpa*”, en esta ocasión, se le atribuye al profesor. Es una visión de la enseñanza frecuentemente sustentada por los administradores universitarios, porque les proporciona una justificación para tomar decisiones que tienen que ver con el personal profesoral. Los buenos profesores son aquellos que tienen muchas competencias de enseñanza. ¿”Tiene” el Profesor Jones las competencias pertinentes para enseñar a nivel universitario? Si no las tiene, es mejor que las muestre antes de que llegue el momento de la renovación de su contrato. Sin embargo, las competencias para enseñar puede que tengan muy poco que ver con la efectividad de la enseñanza. Una competencia, como por ejemplo la de construir un examen confiable de selección múltiple, es útil sólo si es apropiada para un determinado propósito de enseñanza utilizar un test de selección múltiple. De la misma manera, manejar la tecnología educativa, o las habilidades de hacer preguntas, o cualquier otra competencia que “deba tener” un profesor universitario, no se debe ver de manera aislada del contexto en que tienen que utilizarse. Saber lo que se tiene que hacer es importante en la medida en que se sepa para qué, cuándo y cómo debes hacerlo. El foco no debe estar en la habilidad en sí, sino si con su uso se obtiene el resultado de aprendizaje esperado.

Lo que nos lleva al tercer nivel de las concepciones de la enseñanza.

### **Nivel 3. Foco: lo que hace el estudiante.**

Los profesores que funcionan en el Nivel 3, se focalizan en lo que hace el estudiante y cómo eso se relaciona con la enseñanza. El modelo de enseñanza del profesor del Nivel 3 se centra en el estudiante; el propósito de la enseñanza es

apoyar el aprendizaje. De conformidad a esta concepción, no es posible seguir diciendo: “Yo les enseñé, pero ellos no aprendieron”. Ser experto en enseñar incluye el dominio de una variedad de técnicas de enseñanza, pero a menos que el aprendizaje ocurra, estas técnicas no son pertinentes. El foco en el Nivel 3 radica en lo que el estudiante hace y en qué medida se alcanzan los resultados esperados.

Esto implica una visión de la enseñanza que no se refiere sólo a hechos, conceptos y principios a ser cubiertos y entendidos, sino que requiere también a que estemos claros en lo que concierne a:

- Qué tiene el estudiante que aprender y cuáles son los resultados esperados o deseados de su aprendizaje.
- Qué significa que el estudiante “entienda” un determinado contenido en la forma que está estipulado en el resultado esperado.
- Cuáles son las actividades de enseñanza-aprendizaje requeridas para lograr estos niveles de entendimiento establecidos en los resultados esperados.

Los Niveles 1 y 2 no dan respuesta a estas preguntas. La primera requiere que especifiquemos qué esperamos que el estudiante sea capaz de hacer después de recibir nuestra enseñanza de un determinado tema. No es suficiente que hablemos del mismo tema o enseñarlo con un conjunto impresionante de ayudas visuales. El punto central, cuán bien los estudiantes lo han aprendido, ha sido ignorado. La segunda pregunta requiere que el nivel de entendimiento que los estudiantes deben aprender sea establecido, y la tercera que las actividades de enseñanza-aprendizaje estén específicamente orientadas a ayudar a los estudiantes a alcanzar esos niveles esperados de entendimiento. De aquí se sigue las preguntas claves:

- ¿Cómo defines estos niveles de entendimiento con oraciones que indiquen los resultados esperados?
- ¿Qué tienen que hacer los estudiantes para alcanzar los niveles especificados?
- ¿Qué tiene el profesor que hacer para averiguar si los resultados esperados se han logrado o no al nivel apropiado?

Definir los niveles de entendimiento es básico para clarificar los resultados esperados, lo que será el tema de los Capítulos 5 y 7, y los ejemplos son dados en el Capítulo 6. Lograr que los estudiantes entiendan al nivel requerido implica que realicen las actividades de aprendizaje adecuadas, lo que analizaremos en el Capítulo 8 y 9. Es aquí en donde la teoría de la enseñanza centrada en el estudiante del Nivel 3 se separa de los otros modelos. No es lo que nosotros los profesores *hacemos* sino lo que los *estudiantes* hacen lo que es importante.

Finalmente, necesitamos revisar que sus niveles de entendimiento y de desempeño son los esperados. Esto lo vamos a tratar en los Capítulos 10, 11 y 12, en la teoría y la práctica de la evaluación.

## ¿Cómo aprenden los estudiantes?

El aprendizaje ha sido objeto de investigaciones por parte de los psicólogos por más de un siglo, pero la mejora de la enseñanza ha impactado muy poco directamente. La razón residen en que, hasta recientemente, los psicólogos estaban más preocupados con desarrollar una Gran Teoría del Aprendizaje que cubriera todo aprendizaje, en lugar de estudiar los contextos en que las personas aprenden, tales como las escuelas y las universidades (Biggs 1993a). Hace más de un siglo, William James nos advirtió:

*Yo digo sin embargo que se comete un gran error, un error muy grande, si se piensa que la psicología, siendo la ciencia de las leyes de la mente, es algo de donde podemos deducir programas y esquemas y métodos definitivos de enseñanza... La enseñanza debe estar de acuerdo con la psicología, pero no necesariamente es con lo único con lo que debe estar de acuerdo...*

*(James 1899/1961:3)*

B.F. Skinner intentó introducir una tecnología de la enseñanza completa desde la perspectiva del conductismo (Skinner, 1968). Su aparentemente exitosa máquina de enseñar es uno de los ejemplos que más se le han celebrado.

Las máquinas de enseñar no fueron, sin embargo, una aplicación de la psicología sino una analogía basada en experimentos con palomas y, no es sorpresa, que funciona mejor para aprendizajes de bajo nivel, como el de la memorización. La noción de Una Gran Teoría que explica todo está muerta, pero la creencia de que la psicología puede mejorar la práctica educativa está todavía muy viva.

Sin embargo, la naturaleza de esa relación entre la psicología y la educación ha sido interpretada de manera diferente en los Estados Unidos y en Europa. En los Estados Unidos la tendencia es aplicar la teoría psicológica, derivada de investigaciones controladas en laboratorios, a la educación de arriba hacia abajo, como se ve de manera particular en las teorías de la inteligencia (i.e. Sternberg 1988; Gardner 1999) y de la motivación (Pintrich y Schunk 2002; ver también el Capítulo 3 más adelante).

En Europa y Australia, por otra parte, el foco ha sido estudiar el aprendizaje de abajo hacia arriba, mediante la observación del aprendizaje de los estudiantes en su contexto. Estos estudios han dado lugar al campo de estudio conocido como investigaciones del “aprendizaje de los estudiantes”.

Ambas perspectivas tienen su utilidad y enfocan asuntos diferentes. Como generalización, los fundamentos psicológicos de las investigaciones norteamericanas sobre la enseñanza y el aprendizaje tienden a poner el foco de atención en la persona y en los factores que están “dentro del pellejo” de las mismas, tales como la inteligencia, los estilos de aprendizaje (ver más adelante) y la motivación, mientras que los europeos se focalizan más en los factores contextuales, de los cuales el proceso de enseñar es claramente el más importante en nuestro contexto.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes se originaron en Suecia, con los estudios de Marton y Saljo (1976a, 1976b) sobre los enfoques de aprendizajes superficiales y profundos. Ellos les dieron a los estudiantes un texto para que lo leyeran y les dijeron que les formularían una serie de preguntas después que terminaran la lectura. Los estudiantes respondieron de dos maneras. El primer grupo, anticipándose a las preguntas, se concentró con ansiedad en los hechos y en los detalles que podían ser objeto de preguntas. Exploraron en “la superficie del texto” y usaron un enfoque *superficial* para aprender, como expresan Marton y Saljo. Estos estudiantes memorizaron una lista de hechos desconectados; no entendieron los temas subyacentes que el autor enfocó. El segundo grupo, por su parte, se concentró en entender el significado de lo que el autor trató de decir y transmitir. Ellos penetraron por debajo de la superficie del texto e intentaron interpretar el significado, con la utilización de un enfoque *profundo*. Vieron todo el panorama y cómo los hechos y los detalles servían de apoyo a lo que el autor intentaba transmitir.

Noten cómo los términos *superficial* y *profundo* son utilizados aquí para describir formas de aprender una tarea determinada, no para describir características de los estudiantes. Podemos decir que Roberto utiliza típicamente un enfoque superficial, pero el asunto –y el punto que estamos tratando de analizar en este libro– es el establecer maneras de lograr que Roberto asuma un enfoque profundo.

El estudio de Marton y Saljo generó una serie de trabajos similares en otros países; en particular los de Entwistle en el Reino Unido (i.e. Entwistle y Ramsden 1983) y Biggs en Australia (i.e. 1979, 1987a). Entwistle trabajó desde la psicología de las diferencias individuales, Biggs desde la perspectiva de la psicología cognitiva, y Marton y Saljo desde lo que ellos llamaron más tarde la

fenomenografía. Sin embargo, todos tenían un foco común: estudiar el aprendizaje en un contexto institucional.

## Constructivismo y fenomenografía

Para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, así como para interpretar nuestras decisiones docentes, necesitamos una teoría. El Nivel 3 de la teoría de la enseñanza, que vimos anteriormente en este capítulo, se basa en dos teorías: el constructivismo y la fenomenografía. Utilizar una u otra puede que no importe mucho, siempre que su teoría sea consistente, entendible y que funcione para lo que pretendemos. Nosotros preferimos el constructivismo como nuestro marco de referencia para pensar sobre la enseñanza porque enfatiza en lo que el estudiante tiene que hacer para construir su conocimiento, lo que sugiere el tipo de actividades de aprendizaje que el profesor necesita estimular para llevar al estudiante a alcanzar los resultados esperados.

El constructivismo tiene una larga historia en la psicología cognitiva, remontándose en el pasado por lo menos a Piaget (1950). Hoy, asume diferentes formas: individual, social, cognitiva, postmoderna (Steffe y Gale 1995). Todas las formas enfatizan que los estudiantes tienen que construir conocimientos a partir de sus actividades propias, y que interpretan conceptos y principios en función de los “esquemas” que han sido desarrollados previamente. El enseñar es, por lo tanto, no un asunto de transmisión sino de involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo, mediante el cual construyen su conocimiento a partir de lo que ya entienden: “el constructivismo no proclama haber realizado un terremoto en el área de la educación; sólo reclama el haber provisto una sólida base conceptual para algunas de las tareas que, hasta ahora, profesores inspirados han hecho sin contar con una fundamentación teórica” (von Glaserfeld 1995: 4).

“Fenomenografía” fue un término resucitado por Marton (1981) para referirse a la teoría que se desarrolló a partir de los estudios de Saljo sobre enfoques de aprendizaje y que se ha desarrollado desde entonces (Marton y Booth 1997). Originalmente fue utilizado por Sonnemann (1954) en psicología clínica, fenomenografía en el contexto del aprendizaje de los estudiantes se refiere a la idea de que la perspectiva del estudiante determina lo que aprende, no necesariamente lo que el profesor intenta que sea aprendido. Así, en una enseñanza-aprendizaje basada en resultados es importante que los estudiantes entiendan con claridad los resultados que se espera que ellos alcancen, y en consecuencia tienen que ser escritos desde la perspectiva del estudiante. El resultado de aprendizaje esperado debe decir lo que ellos, los estudiantes, tienen que hacer para alcanzarlo, no lo que el profesor tiene que hacer. En el mismo

enfoque fenomenográfico, el énfasis no está, sin embargo, en definir resultados de aprendizajes, sino en cambiar la perspectiva del educando, o la manera cómo el educando ve el mundo y cómo representa el conocimiento (Prosser y Trigwell 1999). La enseñanza, desde este enfoque, parte de la experiencia del estudiante. Estudios fenomenográficos han mostrado cómo las ideas de los estudiantes acerca de un concepto o principio particular se desarrolla desde lo simple hasta lo complejo y el profesor necesita ver el objeto de la enseñanza desde la perspectiva del estudiante y dirigirlo hacia niveles superiores de entendimiento. Una forma de hacer esto es utilizando variaciones en las formas de presentar información y perspectivas (Marton y Booth 1997; Prosser y Trigwell 1999).

Tanto el constructivismo como la fenomenografía están de acuerdo en que el aprendizaje efectivo cambia la forma cómo percibimos el mundo. La adquisición de información en sí misma no trae consigo este cambio, pero la forma cómo *estructuramos* esa información y pensamos con ella, sí lo hace. Así, la educación se trata de *cambios conceptuales*, no sólo la adquisición de información.

Tales cambios conceptuales ocurren cuando:

1. Es claro para ambos, profesores y estudiantes, cuáles son los resultados esperados del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde todos pueden ver dónde ellos están supuesto a llegar. La enseñanza y el aprendizaje basados en resultados requiere esto de los profesores, en tanto que una enseñanza basada en “cubrir los temas” no hace este tipo de demanda. Esto no quiere decir que no se puedan dar resultados no esperados pero deseados, tales resultados son bienvenidos. ¿Cómo manejamos estos resultados? Lo discutimos en el Capítulo 10.
2. Los estudiantes sienten la necesidad de alcanzar los resultados. El arte de la buena enseñanza es comunicar esa necesidad donde inicialmente no existía. La “motivación” no es algo que el estudiante tiene que poseer, como punto de partida; la motivación es tanto un producto de la buena enseñanza como su prerequisite. Este punto lo trataremos en el capítulo que sigue.
3. Los estudiantes se sienten libres de concentrarse en la tarea, no en cubrirse las espaldas. Intentos de crear una necesidad sentida por aprender mediante el uso de evaluaciones mal concebidas y urgentes crean ansiedad y son contraproducentes. Cuando esto ocurre el juego cambia, convirtiéndose en la necesidad de tener éxito en el test, no en involucrarse con la tarea de manera profunda.

4. Los estudiantes trabajan con espíritu de colaboración y en diálogos con los otros, tanto con los profesores como con los compañeros estudiantes. El buen diálogo facilita esas actividades que le dan forma, elaboran y profundizan el entendimiento.

Estos cuatro puntos contienen una riqueza de implicaciones para el diseño de la enseñanza y para la reflexión personal acerca de lo que tratamos realmente de hacer, como analizaremos en el siguiente capítulo.

## Enfoque de aprendizaje superficial y profundo

El enfoque superficial y profundo describe normalmente la forma cómo Roberto y Susana se manejan típicamente en el proceso de aprendizaje y en sus estudios, incluido el punto en que se inicia el proceso de enseñanza. Nuestro objetivo es enseñar de forma que Roberto aprenda más en la forma en que lo hace Susana.

### Enfoque superficial

El enfoque superficial surge de la intención de quitarse la tarea del medio con el menor esfuerzo, mientras aparentamos que cumplimos con los requisitos del curso. Actividades de muy bajos niveles cognitivos se utilizan para este propósito, cuando lo que se requiere es el uso de actividades de altos niveles cognitivos para hacer la tarea de manera adecuada. El concepto de enfoque superficial puede aplicarse a cualquier área, no solo al aprendizaje. El término “atajo” y “colocar la basura debajo de la alfombra” son expresiones que dan una idea de lo que significa adoptar un enfoque superficial: el trabajo parece haber sido hecho de manera adecuada cuando en realidad no lo ha sido.

Aplicado al aprendizaje académico, se pueden identificar como ejemplos el aprendizaje de memoria de algunos contenidos seleccionados en vez de tratar de entenderlos, el rellenar un ensayo con contenidos con poco significado, el hacer una lista de puntos en vez de presentarlos con argumentos, el citar fuentes secundarias como si fueran primarias, la lista es interminable. Un error común es pensar que memorizar en sí mismo indica un enfoque superficial (Webb 1997). Sin embargo, recordar pasajes completos algunas veces es apropiado, como cuando aprendemos el guion de una obra de teatro en la que vamos a actuar, para adquirir vocabulario o aprendemos fórmulas. Un ejemplo de memorización que juega un papel importante en un enfoque profundo ocurre en el contexto de los

exámenes, en lo que Tang (1991) llama “memorización profunda”. El estudiante intenta entender en profundidad pero también necesita ser capaz de recordar detalles en el momento justo, pero esos detalles están interconectados de manera que recordar a tiempo una parte le da acceso al todo. Entwistle y Entwistle (2003) informan de un desarrollo interesante de esto en su concepto de “objeto de conocimiento”. Después de un período de intensa revisión, algunos estudiantes experimentan una imagen visual holística del material que están aprendiendo. Ellos se sienten “fuera” del objeto y casi como un artista que pinta un cuadro, añade un detalle aquí y otro allá, altera algo más allá. En esa forma ellos pueden utilizar el objeto para que les guíe brinde las respuestas que tienen que escribir en el examen. En estos casos la memorización y el entendimiento se refuerzan mutuamente, de manera que el entendimiento es apoyado por detalles importantes que pueden ser recordados en el momento justo, cuando se necesita en el transcurso del examen.

El memorizar se convierte en un enfoque superficial cuando se utiliza en lugar del entendimiento, para dar la impresión de que hemos logrado un determinado nivel de entendimiento cuando en realidad no es así. Cuando Roberto toma notas, y de manera selectiva las recita, él no se está involucrando con los niveles requeridos. Este es un enfoque superficial. El problema es que esto funciona cuando la enseñanza, y de manera particular las evaluaciones en la forma cómo las realizamos, permiten que ocurra.

*Yo odio decirlo, pero lo que necesitas es tener una lista de “hechos”; escribes diez puntos importantes y los memorizas, con eso puedes hacerlo muy bien en el examen... Si puedes dar un poco de información factual —fulano y fulano hicieron esto—, y concluyes en que- por ambos lados de la hoja de examen, tu obtienes una buena calificación.*

(Un estudiante de psicología, citado en Ramsden 1984:144)

Si el profesor de este estudiante pensó que un entendimiento adecuado de psicología se puede expresar por una memorización selectiva, no habría problemas con el estudiante. Pero de todas maneras es poco probable que el profesor piense eso. Nosotros por lo menos esperamos eso. Al contrario, una tarea de evaluación inadecuada le *permite* al estudiante obtener una buena calificación basado en memorizar hechos. Como suele ocurrir, este estudiante particular se gradúa más tarde con honores. El problema no radica en el estudiante, sino en la tarea de evaluación. Este profesor no fue reflexivo, mientras que el estudiante sí lo fue: el estudiante estafó al profesor.

Por lo tanto, no piense que Roberto está condenado irremediabilmente a utilizar un enfoque superficial si sólo hace una lista de puntos como expresión de su entendimiento de un artículo. El tipo de enseñanza que se ofrece y la evaluación que se realiza con frecuencia estimulan el que el estudiante asuma un enfoque superficial, porque los mismos no están alineados con los resultados esperados de la asignatura, como es el caso del profesor de psicología que acabamos de ver. La presencia de un enfoque superficial es una señal de que algo está fuera de lugar en nuestra enseñanza o en nuestros métodos de evaluación. Es algo que por lo tanto tenemos esperanza de poder resolver.

Al utilizar el enfoque superficial los estudiantes se enfocan en lo que Marton llama la “señal” de aprendizaje; las palabras utilizadas, hechos aislados, temas tratados independientes uno de los otros. Esto le impide al estudiante ver lo que el signo significa, el significado y la estructura de lo que se está enseñando. Simplemente, él no puede ver el bosque por los árboles. Emocionalmente, el aprender se convierte en algo pesado, en un lastre, que tenemos que quitárnoslo del camino cuanto antes. De aquí la presencia de sentimientos negativos acerca de las tareas de aprendizaje: ansiedad, cinismo, aburrimiento. El disfrute y regocijo por las tareas de aprender no forma parte del enfoque superficial.

Algunos factores que estimulan a los estudiantes para que adopten un enfoque superficial son:

*1. Desde el lado de los estudiantes:*

- La intención de lograr sólo la calificación mínima para pasar. Esto puede que surja de una visión de la universidad como medio de conseguir un “boleto de almuerzo” o del requerimiento que le obliga a cursar una asignatura sin importancia.
- Las prioridades no académicas superan las académicas.
- Falta de tiempo; mucho trabajo.
- Mal entendimiento de los requerimientos, tales como el pensar que recordar hechos es inadecuado;
- Una visión cínica del contenido de la asignatura y del contexto mismo de la enseñanza.
- Mucha ansiedad;
- Una incapacidad genuina para entender de manera profunda un contenido particular.

*2. Desde el lado del profesor:*

- *Enseñar a retazos utilizando lista de “bullets (puntos)”, sin mostrar la estructura intrínseca del tema o de la asignatura. (Nos apresuramos a añadir que no todas las listas de “bullets (puntos)” son malas, en muchos casos son muy adecuadas como punto de partida, ver Capítulo IV);*
- *Evaluar a partir de datos aislados lo que resulta inevitable cuando se utilizan preguntas con respuestas cortas o de selección múltiple.*
- *Enseñar, y especialmente evaluar, de forma que se estimula el cinismo: por ejemplo, “Yo odio enseñar este tema, y ustedes también lo van a odiar, pero tenemos que cubrirlo”;*
- *Proveer poco tiempo para lograr el debido involucramiento en el tema; enfatizando cobertura sobre profundidad:*
- *Crear una indebida ansiedad o bajas expectativas de éxito: “Quien no pueda entender este tema no está preparado para venir a estudiar a la universidad”.*

Los factores relacionados con el estudiante (1) no están totalmente desvinculados de los factores relacionados con el profesor (2). La mayoría de los factores relacionados con el estudiante están influidos por los del profesor. ¿Es la falta de tiempo para lograr un involucramiento en la tarea el fruto de una pobre planificación del estudiante o de un juicio pobre de parte del profesor en cuanto al tiempo que la tarea requiere? Mucho del cinismo del estudiante es el resultado de su reacción a la forma de enseñar del profesor y de su forma de evaluar, a veces sobre asuntos triviales. Aun el último de los factores que están en la lista de los estudiantes, la incapacidad de entender de forma profunda, se refiere a una tarea determinada que puede ser, también, el resultado de un juicio pobre de parte del profesor en cuanto al contenido que se enseña tanto como de la poca capacidad del estudiante. Pero siempre hay límites. Aun con una enseñanza de calidad algunos estudiantes continuarán el uso de un enfoque superficial. Desafortunadamente, es más fácil utilizar un enfoque superficial que uno profundo (Trigwell y Prosser 1991).

*Un paso importante para mejorar la enseñanza, entonces, es evitar aquellos factores que incentivan el uso de un enfoque superficial.*

## **Enfoque profundo**

El enfoque profundo nace de una necesidad sentida de involucrarse en la tarea de manera apropiada y significativa, de forma tal que el estudiante trata de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para manejarla. Para Susana, que

está interesada en matemática y que desea dominar su contenido, los atajos no tienen sentido.

Cuando el estudiante siente esta necesidad de conocer, automáticamente trata de enfocarse en los significados subyacentes, en las ideas y los temas centrales, en la aplicación exitosa de principios. Esto requiere del estudiante una base sólida de conocimientos previos, de manera que la necesidad de conocer del estudiante le llevará a tratar de conocer los detalles, así como intentar entender todo el panorama. De hecho para conocer todo el panorama es necesario conocer los detalles. Cuando se utiliza el enfoque profundo para afrontar una determinada tarea, el estudiante tiene sentimientos positivos: interés, una sensación de importancia, desafío, regocijo. El aprender se convierte en un placer. Los estudiantes vienen con preguntas para las que desean respuestas, cuando las respuestas no son las esperadas, mucho mejor.

Entre los factores que estimulan la adopción de este enfoque se incluyen:

1) *Del lado del estudiante:*

- Una intención de involucrarse de manera significativa y adecuada en la tarea. Tal intención puede que surja de una curiosidad intrínseca o de una determinación de hacer las cosas bien;
- Conocimientos previos adecuados y una base de conocimientos bien estructurada;
- La habilidad de enfocarse en un alto nivel conceptual, a partir de principios como punto de partida;
- Una preferencia genuina por trabajar conceptualmente en vez de hacerlo con detalles sueltos.

2) *Del lado del profesor:*

- Enseñar de tal forma que de manera explícita se resalte la estructura del tema o de la asignatura que se enseña;
- Enseñar de forma tal que se produzca una respuesta activa del estudiante, por ejemplo mediante preguntas, presentación de problemas a ser resueltos por los estudiantes, en lugar de realizar solamente exposiciones de información;
- Enseñar construyendo a partir de lo que el estudiante ya conoce;
- Confrontando y erradicando concepciones erradas del estudiante sobre los temas tratados;
- Evaluar por estructuras del saber en lugar de datos aislados;
- Enseñar y evaluar de forma que se estimule la creación de una atmósfera de aprendizaje positiva, de forma que el estudiante pueda equivocarse y aprender de los errores;

- Enfatizar el aprendizaje profundo, en lugar de ampliar la cobertura;
- En general, y aún más importante, utilizar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen el objetivo explícito y los resultados esperados del curso.

De nuevo, los factores relacionados con el estudiante (1) no son independientes de los factores relacionados con el profesor (2). Estimular la necesidad de saber, inculcar la curiosidad, construir conocimientos a partir de lo que el estudiante ya sabe son cosas que el profesor debe intentar hacer; y, a su vez, son cosas que una mala enseñanza puede desestimular. Hay muchos asuntos que el profesor puede realizar a fin de estimular el aprendizaje profundo, como espero que quede claro al final de este libro.

Lograr que el estudiante aprenda lo esperado depende tanto de factores relacionados con el estudiante –capacidad, conocimientos previos adecuados, acceso a conocimientos nuevos claros– como del contexto de la enseñanza, que incluye la responsabilidad del profesor, decisiones bien fundamentadas y buena gestión. Pero en esencia, lo fundamental es que el profesor tiene que trabajar con el material disponible. Aunque el método de clases magistrales y tutorías ha funcionado en el pasado cuando un grupo de estudiantes altamente seleccionados traían en su mayoría un enfoque profundo, hoy esos métodos parecen no funcionar más. Necesitamos crear un contexto de enseñanza-aprendizaje en el que los Roberto de este mundo puedan sumergirse también en el aprendizaje profundo.

*Otro paso más importante para mejorar el enseñar es centrarse en los factores que estimulan un enfoque profundo.*

## ¿Cuál es la diferencia entre enfoques de aprendizaje y estilos de aprendizaje?

Algunas personas hablan de “enfoques estudiantiles de aprendizaje” como si fueran estilos de aprendizajes que los estudiantes utilizan coherentemente, sin importar la tarea o el tipo de enseñanza al que está expuesto (Schmeck 1988; Sternberg y Zhang 2001). Otros hablan de enfoques determinados totalmente por el contexto, como si los estudiantes entraran en una situación de aprendizaje sin ninguna referencia por su forma de manejar el aprendizaje (Marton y Saljo 1976a). Estas interpretaciones reflejan las perspectivas americanas y europeas (p. 21).

Nosotros asumimos una posición intermedia. Los estudiantes sí tienen predilecciones o preferencias por este o aquel enfoque, pero estas preferencias pueden o no ocurrir en la práctica y eso dependerá del contexto en el que se

desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estamos, en realidad, lidiando con una *interacción* entre factores personales y contextuales, no muy diferentes a la interacción entre herencia y medio ambiente. Ambos factores están presentes, pero el predominio de uno u otro dependerá de cada situación particular. Otra mirada al Gráfico 1.1 (p. 6). En el punto A, bajo el predominio de una enseñanza pasiva, los factores relacionados con el estudiante son los que predominan, pero en el punto B, bajo el predominio de una enseñanza activa, las diferencias entre los estudiantes disminuyen. Hablando en términos prácticos, sin embargo, es de mucho más ayuda ver los enfoques de aprendizaje como algo que nosotros, los profesores, podemos cambiar, en vez de verlos como estilos sobre los cuales no podemos hacer nada. Para un análisis de la diferencia entre estilos de aprendizaje y enfoques de aprendizaje ver Sternberg y Zhang (2001).

Los puntajes en cuestionarios como el de *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)* (Tait et al. 1998) o el *Study Process Questionnaire (SPQ)* (Biggs et al. 2001), resultan más útiles si los vemos como resultados de la enseñanza y no como mediciones de diferencias entre los estudiantes. Las respuestas a estos cuestionarios nos dicen algo acerca de la calidad del ambiente de enseñanza, precisamente porque las preferencias de los estudiantes tienden a adaptarse a los requerimientos esperados de los diferentes ambientes de enseñanza.

## Enseñar y enfoques de aprendizaje

Para lograr la mayoría de los resultados de aprendizajes esperados hay una amplia gama de verbos que necesitan ser activados, desde aquellos que denotan un nivel cognitivo bajo hasta los que tienen un alto nivel. Los de más alto nivel se refieren a actividades como el reflexionar y el teorizar, los más bajos a memorizar y recordar, en tanto que en posiciones intermedias hay varios niveles de actividad.

Cuando se utiliza un enfoque profundo, los estudiantes utilizan el rango completo de actividades de aprendizaje; ellos aprenden terminología, memorizan fórmulas, pero se mueven desde aquí hacia la aplicación de estas fórmulas a nuevos ejemplos. Cuando utilizan un enfoque superficial, hay un descenso; los estudiantes manejan todas las tareas, de bajo y de alto nivel, con verbos del nivel bajo (“dos páginas de escritura, t”). El desafío para el profesor es prevenir para que este descenso no ocurra, o corregirlo cuando ha ocurrido (Ver Gráfico 2.1).

La conclusión que podemos sacar es simple pero poderosa: el enfoque superficial se debe desestimular, el profundo se debe estimular. Esto en sí mismo constituye una buena definición operativa de lo que es la buena enseñanza. Prevenir para que el estudiante no utilice un enfoque superficial al desestimular el uso de actividades de aprendizaje de bajo nivel es la materia prima del siguiente

capítulo, en tanto que el conjunto de actividades adecuadas para estimular el enfoque profundo constituye el centro del resto del libro.

## NIVEL COGNITIVO DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

ESTABLECIDOS EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJES ESPERADOS	UTILIZADOS EN EL APRENDIZAJE	PROFUND O	SUPERFICIAL	DESAFÍOS AL PROFESOR O A LA ENSEÑANZA
<b>REFLEXIONAR</b> <b>FORMULAR HIPÓTESIS</b> <b>RELACIONAR A PRINCIPIOS</b> <b>APLICAR: CERCA DE PROBLEMAS</b> <b>EXPLICAR ARGUMENTAR</b> <b>RELACIONAR</b> <b>COMPRENDER LAS IDEAS PRINCIPALES</b>	<b>REFLEXIONAR</b> <b>FORMULAR HIPÓTESIS</b> <b>RELACIONAR A PRINCIPIOS</b> <b>APLICAR: CERCA DE PROBLEMAS</b> <b>EXPLICAR ARGUMENTAR</b> <b>RELACIONAR</b> <b>COMPRENDER LAS IDEAS PRINCIPALES</b>		<b>AUSENCIA DE ACTIVIDADES DE ALTO NIVEL</b>	<b>PROPORCIONAR ACTIVIDADES DE ALTO NIVEL</b>
<b>DESCRIBIR PARAFRASEAR</b> <b>COMPRENDER UNA ORACIÓN</b> <b>IDENTIFICAR NOMBRES</b> <b>MEMORIZAR</b>	<b>DESCRIBIR PARAFRASEAR</b> <b>COMPRENDER UNA ORACIÓN</b> <b>IDENTIFICAR NOMBRES</b> <b>MEMORIZAR</b>			

## Síntesis y conclusión

### Niveles de Reflexión acerca de la Enseñanza

Nosotros distinguimos tres teorías comunes acerca del enseñar, dependiendo de lo que se considere el principal determinante del aprendizaje: (1) lo que son los estudiantes, (2) lo que el profesor hace y (3) lo que el estudiante hace. Esto define niveles de reflexión acerca de la enseñanza. Al Nivel 1, el papel del profesor es presentar información que el estudiante debe absorber. Si el estudiante no tiene la habilidad o la motivación de hacer esto correctamente, ese es su problema. Al Nivel 2, el papel del profesor es explicar conceptos y principios, así como también presentar informaciones. Para hacer esto el profesor necesita varias habilidades, técnicas y competencias. Aquí el foco se centra en lo que el profesor hace, en lugar de lo que el estudiante es, y en esa medida es más reflexivo y refinado. Al Nivel 3, el foco es en lo que hace el estudiante: ¿se están involucrando en las actividades de aprendizaje que con más probabilidad le conducirán al logro de los resultados esperados?

Tarea 2.2 ¿Su enseñanza incentiva un enfoque de aprendizaje superficial o profundo?

La buena enseñanza *incentiva* un enfoque de aprendizaje profundo, y desestimula el superficial.

Reflexione acerca de la práctica de enseñanza que hasta ahora ha utilizado. Identifique los aspectos de esa práctica (quizá sin intención de tenerla):

a. incentivos para un enfoque de aprendizaje superficial

---

---

---

b. Incentivos para un enfoque de aprendizaje profundo

---

---

Antes de terminar este capítulo, por favor complete la Tarea 2.3

### Tarea 2.3

En la Tarea 2.1, usted estableció su teoría de la enseñanza y del aprendizaje que orienta su práctica docente. Ahora que ha concluido el capítulo, le pedimos que revise esa teoría y responda la siguiente pregunta.

¿Ha cambiado en algo la teoría de la enseñanza y el aprendizaje que usted tenía ahora que ha analizado otros puntos de vista? Si la respuesta es sí, cuál(es) ha(n) sido los cambios y por qué?

---

---

---

---

---

---

Si no ha cambiado, ¿qué tipo de contexto de enseñanza-aprendizaje sería el mejor para los estudiantes? ¿Cómo podemos saber que ellos han alcanzado de manera satisfactoria los resultados esperados ?

---

---

---

## ¿Cómo aprenden los estudiantes?

Ha sido sólo recientemente, comparativamente hablando, que los investigadores del aprendizaje lo han estudiado desde la perspectiva de cómo el estudiante aprende tomando en consideración las instituciones en dónde el mismo ocurre como un factor importante. Existe ahora un cuerpo teórico que ha surgido de investigaciones sobre el “aprendizaje de los estudiantes” que está directamente relacionado con la práctica de la enseñanza. El constructivismo y la fenomenografía son dos de las teorías de más influencia en la actualidad. Ambas enfatizan que el significado es creado por el estudiante, pero el constructivismo se enfoca particularmente en la naturaleza de las actividades de aprendizaje que utiliza el estudiante y desde esta perspectiva conduce, desde mi punto de vista, de manera más directa, al diseño de contextos que facilitan el aprendizaje.

## Enfoques de aprendizaje superficial y profundo

Actividades de aprendizaje que están a un nivel cognitivo muy bajo para que el estudiante pueda lograr los aprendizajes esperados se agrupan en lo que se conoce como “enfoque superficial de aprendizaje”, como por ejemplo el memorizar para dar la impresión de que hemos entendido. Las actividades que son apropiadas para lograr los resultados de aprendizajes esperados se conocen como “enfoque profundo”. En el ámbito universitario, los resultados de aprendizaje esperados deberían ser de alto nivel al exigir que los estudiantes sean capaces de reflexionar, formular hipótesis, aplicarlas y así sucesivamente. Los enfoques superficiales y profundos no son características de la personalidad, como a veces se piensa. Es mucho más útil concebirlos como reacciones al ambiente de enseñanza en el que ocurre el aprendizaje.

## Enseñar y enfoque de aprendizaje

La buena enseñanza se basa en aquellas actividades que llevan al estudiante a asumir un enfoque de aprendizaje profundo y facilitar el logro de los resultados

de aprendizajes esperados. Cómo diseñar ese tipo de enseñanza y cómo evaluarla para determinar en qué medida los resultados esperados han sido alcanzados, es de lo que trata el resto de este libro. El reto es acentuar lo positivo, eliminando lo negativo. Hay mucho, en lo que el profesor dice o hace que puede incentivar, de manera inadecuada, un enfoque de aprendizaje superficial; esto se debe desincentivar, hacer esto es crear un escenario para la enseñanza efectiva.

## Lectura adicional

### Constructivism and phenomenography

- Marton, F. and Booth, S.A. (1997). *Learning and Awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perkins, D. (1999) “The many faces of constructivism”, *Educational Leadership*, 57,3: 6–11.
- Steffe, L. and Gale, J. (eds) (1995) *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- von Glasersfeld, E. (1995) *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Washington, DC: The Falmer Press.

Estos libros presentan las principales teorías que están detrás de las actuales investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes y su aplicación a la enseñanza. Marton y Booth analizan el aprendizaje desde la perspectiva fenomenográfica; aunque mucha de la discusión es filosófica, el título del último capítulo, que bosqueja el enfoque fenomenográfico de la enseñanza es “Una pedagogía de la conciencia”. Steffe y Gale y van Glasersfeld examinan, en general, la posición constructivista y como se aplica a la educación. Perkins ofrece una excelente perspectiva general para los maestros. El enfoque constructivista es el que guía el resto del presente libro.

### Sobre la aplicación de las investigaciones relacionadas al aprendizaje de los estudiantes a la enseñanza.

- Dart, B. and Boulton-Lewis, G. (eds.) (1998). *Teaching and Learning in Higher Education*. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The*

*Experience in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.  
Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.  
Sternberg, R.J. and Zhang L.F. (eds) (2001). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dart y Boulton-Lewis presentan una colección de artículos que enfocan una variedad de temas relacionados con el paradigma del aprendizaje de los estudiantes, incluyendo las creencias de los profesores, la escritura creativa, el manejo de las diferencias individuales, el aprendizaje en colaboración y la medición en educación. Entwistle revisa, de manera tolerante, las investigaciones recientes sobre el aprendizaje de los estudiantes, poniendo énfasis en la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje (sobre este tema volveremos en el Capítulo 5). Posser y Trigwell muestran las implicaciones que surgen para la enseñanza en el marco de la fenomenografía, que es, en esencia, algo paralelo a lo que presentamos en este libro, pero desde una perspectiva constructivista. El enfoque de Ramsden es muy particular, pero lo deriva mucho de la fenomenografía. Los Capítulos del 1 al 7 dan más detalles sobre la historia y el desarrollo del paradigma del aprendizaje de los estudiantes de lo que ofrecemos aquí y cómo puede ser aplicado a la enseñanza. En la obra de Sternberg y Zhang la mayoría de los autores argumentan el acomodamiento de la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje y esto es muy complejo para que sea practicable, y sostienen que el enfoque superficial y profundo no son estilos a los que la enseñanza tiene que acomodarse, sino que son el resultado de la enseñanza.