

SEÇÃO: ARTIGOS

LA PEDAGOGÍA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: LA MEJORA DE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS

Marco Paulo Maia Ferreira¹

Gustau Olcina-Sempere²

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión teórica que destaca por diversas cuestiones pedagógicas relacionadas con la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la enseñanza superior. Los objetivos de este artículo son, por un lado, analizar la relación entre las concepciones de aprendizaje y los enfoques para el estudio de los estudiantes con los actuales métodos de enseñanza y, por otro lado, mostrar las actitudes que los maestros y los estudiantes pueden adoptar para desarrollar un aprendizaje significativo y una enseñanza con significado. Su objetivo es contribuir a una lectura crítica y constructiva en el desarrollo de una educación superior de calidad. Con este fin, destacamos la influencia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentamos algunos de los determinantes fundamentales para la promoción de la calidad en la educación superior y consideramos la innovación, la tecnología y la globalización como factores complementarios para la mejora de las prácticas educativas en la educación superior en la actualidad.

Palabras-clave: Enseñanza superior. Enseñanza y aprendizaje. Enfoque al estudio. Conceptos de aprendizaje. Calidad de la enseñanza.

Como citar este documento – ABNT

FERREIRA, Marco Paulo Maia; OLCINA-SEMPERE, Gustau. La pedagogía en la enseñanza superior: la mejora de las prácticas académicas. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, e015837, p. 1-18, 2020 DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.15837>.

Recebido em: 17/11/2019
Aprovado em: 11/03/2020
Publicado em: 21/05/2020

¹ Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa. Portugal.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5547-4188>. E-mail: marco.ferreira@iseclisboa.pt.

² Universidad Jaume I (UJI), Castellón de la Plana, España.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8655-9945>. E-mail: golcina@uji.es.

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO

Este artigo é um texto de revisão teórica que destaca várias questões pedagógicas relacionadas à qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino superior. Os objetivos deste artigo são, por um lado, a análise da relação das concepções de aprendizagem e abordagens ao estudo dos estudantes com os métodos de ensino e, por outro lado, evidenciar atitudes que professores e estudantes podem adotar para desenvolver uma aprendizagem significativa e um ensino com significado. Pretende-se contribuir para uma leitura crítica e construtiva no desenvolvimento de um ensino superior de qualidade. Para tal, enfatizamos a influência da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, apresentamos alguns dos determinantes fundamentais para a promoção da qualidade no ensino superior e consideramos a inovação, a tecnologia e a globalização como fatores complementares para a melhoria das práticas educacionais no ensino superior atual.

Palavras-chave: Educação superior. Ensino e aprendizagem. Abordagens ao estudo. Concepções de aprendizagem. Qualidade do ensino.

PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION: ENHANCING ACADEMIC PRACTICE

ABSTRACT

This article is a theoretical review that highlights several pedagogical issues related to the quality of teaching and learning in higher education. The objectives of this article are, on the one hand, to analyze the relationship between conceptions of the learning process and students' approaches with teaching methods and, on the other hand, to show the attitudes that professors and students can adopt to develop a meaningful learning and a noteworthy teaching. It is intended to contribute to a critical and constructive reading in the development of a quality higher education. To this end, we emphasize the influence of evaluation in the learning and teaching processes, presenting some of the fundamental determinants for the promotion of a quality higher education. We consider innovation, technology and globalization as complementary factors for the improvement of educational practices in higher education nowadays.

Keywords: Higher education. Teaching and learning. Study approaches. Learning conceptions. Quality of teaching.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza superior está pasando por cambios significativos como resultado de las innovaciones tecnológicas. Estamos presenciando cambios en la forma en que se enseña la enseñanza superior y la forma en que los alumnos aprenden. Mientras que la configuración convencional del aula continúa formando el cimiento de los sistemas de enseñanza superior, ésta se verá reforzada por la integración de nuevas herramientas y pedagogías, y se complementará con otras oportunidades de aprendizaje que ofrezcan una mayor variedad de estilos de aprendizaje en la enseñanza superior.

Existe un enorme potencial para ampliar el acceso a la enseñanza superior y aumentar la diversidad de la población estudiantil. Las tecnologías en línea proporcionan oportunidades para aprender en cualquier lugar, en cualquier momento y para todas las personas. Esta flexibilidad es esencial para la nueva generación de alumnos, y facilita un cambio en la participación de las instituciones de enseñanza superior en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto proporcionará una herramienta importante para que los gobiernos aseguren una diversidad de posibilidades de formación dentro de los sistemas de enseñanza superior para atender a los alumnos. También proporcionará una plataforma para alcanzar mercados internacionales y promoverá el desarrollo de una educación internacional.

Las instituciones educativas, que siempre tomaron como materia prima el conocimiento, tienen la oportunidad de centrarse y de reubicarse en el lugar nuclear que fueron perdiendo en las sociedades contemporáneas. Las instituciones de enseñanza superior pueden y deben ser las impulsoras del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, abriéndose a nuevos públicos y a nuevas búsquedas; y los profesores deberán ocupar el primer lugar del movimiento global de la formación continua, dando sentido a un nuevo corpus de competencias.

Los profesores parecen esperar que los alumnos muestren el mismo interés por los objetivos y contenidos académicos que ellos mismos revelan. De hecho, los alumnos varían sustancialmente en sus propósitos y objetivos de aprendizaje. Para comprender de forma diferenciada como los alumnos abordan el estudio, es esencial, primero, comprender sus intenciones. De hecho, el aprendizaje eficaz involucra al estudiante, la competencia y la motivación.

Subyacente a esta consideración continua de cómo podemos enseñar (o más bien, cómo pueden aprender los estudiantes) debemos preguntarnos qué estamos haciendo exactamente, es decir, ¿Qué importancia tiene un Diploma de estudios universitarios? Los estudiantes no son simples "consumidores" (FUNG, 2017). La Universidad no puede ser solo un lugar para aprender un oficio, porque una gran cantidad de nuestros estudiantes comienzan a hacer otras cosas en el futuro, y aspiramos a prepararlos para eso.

Las universidades tienen un papel fundamental que deben desempeñar en la sociedad actual. Vivimos en tiempos interesantes y cambiantes (internacionalización, globalización) y, si nuestros graduados no están listos para desempeñar un papel fiable y capaz en la configuración y remodelación de nuestra sociedad cada vez más compleja, ¿quién será? Si queremos que nuestros estudiantes tengan un papel distinto que haga que la educación universitaria tenga su importancia y funcionalidad, donde esperamos que sean actores clave, capaces de identificar y defender temas o proyectos relevantes e importantes para este nuevo mundo global (LAND, 2016).

Nos encontramos muy próximos de un cambio transformador en la enseñanza superior. Esto debe ser abrazado por todos, para garantizar que se pueda proporcionar la mejor experiencia de aprendizaje para todos los alumnos. Para ello, debemos tener en cuenta algunos factores o determinantes, que en nuestra opinión proporcionarían la diferencia en la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza superior. A continuación, vamos a abordar estos aspectos.

ORIENTACIONES Y CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE, ENFOQUES AL ESTUDIO

A través de un análisis exhaustivo de varias entrevistas con alumnos de la enseñanza superior, Taylor, citado por Marton, Hounsell y Entwistle (1984), identificó cuatro orientaciones educativas distintas: Académica; Profesional; Personal y Social. A partir de estas entrevistas también se identificó una especie de contrato que los alumnos hacen con ellos mismos. De esta forma, los alumnos saben lo que pretenden alcanzar y su nivel de satisfacción está más relacionado con el progreso en lograr los objetivos personales que en las exigencias formales del curso.

Los alumnos tienen objetivos educativos muy distintos e idiosincrásicos. Las orientaciones educativas de los alumnos parecen condicionar fuertemente el esfuerzo que plantean en el estudio y en la propia calidad del estudio, pero la forma como estudian depende también de la forma en que conceptualizan el aprendizaje académico, presentando perspectivas muy diferenciadas acerca de lo que es un verdadero aprendizaje (BIGGS, 1987; RAMSDEN, 1992).

Algunos estudios parecen indicar la existencia de una jerarquía al nivel de las concepciones de aprendizaje con grados crecientes de complejidad (MARTON; DALL'ALBA; BEATY, 1993). El aprendizaje, en su forma más simple, es visto como un aumento de conocimiento, como un proceso de memorización y adquisición de hechos. Por el contrario, el aprendizaje, en un nivel de concepción jerárquica superior, requiere la capacidad de abstracción del significado y la comprensión interpretativa de la realidad.

Los alumnos se involucran en el estudio de forma muy distinta, dependiendo, en parte, de la forma en que encaran y conceptualizan el aprendizaje. Si creen que el aprendizaje implica la memorización de información dualística, utilizan determinados enfoques para el estudio; sin

embargo, si encaran el aprendizaje en términos de significado de abstracción y de desarrollo de la comprensión personal, utilizan orientaciones de estudio distintas de las anteriores (MARTON; DALL'ALBA; BEATY, 1993).

En un estudio pionero realizado por Marton y Säljö (1976), se sugirió a los alumnos que leyeran un texto académico y que se preparasen para luego responder a algunas preguntas. Se verificó que los alumnos diferían en el nivel de comprensión demostrado, justificándose esta variación con el tipo de enfoque que cada alumno realizaba frente a la tarea. Los alumnos adoptaron un enfoque superficial o profundo en relación con la tarea, es decir, con respecto a la lectura y los conceptos, utilizándose estos dos enfoques para describir la forma en cómo los alumnos se involucran en otras tareas de aprendizaje, por ejemplo, en la escritura y en la resolución de problemas (ENTWISTLE, 1990).

La diferencia crucial entre los enfoques del estudio se basa en las intenciones contrastantes demostradas por los alumnos. Un enfoque profundo configura una concepción de aprendizaje más elaborada con una intención de alcanzar una comprensión personal del material presentado. Para alcanzar este objetivo, el alumno tiene que interactuar críticamente con los contenidos, relacionándolos con los conocimientos y las experiencias anteriores, así como examinar la evidencia, evaluando los pasos lógicos que permitieron llegar a determinadas conclusiones. Por el contrario, un enfoque superficial implica una concepción simple del aprendizaje, valorizando la memorización y la mera intención de satisfacer las exigencias de la tarea o del curso, siendo vista como una imposición externa y no como un interés para el desarrollo personal. El enfoque superficial se basa en la identificación de los elementos de la tarea con mayor probabilidad de ser evaluados y en la memorización de estos datos (ENTWISTLE, 1990).

Actualmente, la influencia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un efecto crucial en los enfoques del estudio por parte de los alumnos. La importante influencia de la evaluación en el estudio diario hizo emerger un nuevo tipo de enfoque al estudio, el enfoque estratégico (ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983). En este tipo de enfoque, el alumno adopta y combina características de los enfoques profundo y superficial, con el fin de alcanzar mejores notas. El enfoque estratégico implica el uso de métodos de estudio bien organizados y una gestión cuidadosa del tiempo, pero, por encima de todo, exige una alerta constante para las indicaciones dadas por los profesores sobre los objetivos de cada contenido y de las cuestiones que pueden plantearse en los exámenes (Entwistle, 1990).

Los factores que influyen en los enfoques y aprendizajes de los alumnos dependen en gran parte de la orientación del alumno a la educación, concepción del aprendizaje y de las diversas formas de motivación (MARTON; HOUNSELL; ENTWISTLE, 1984; SCHMECK, 1988) y, en parte, de la percepción de los alumnos en relación al contexto educativo donde están insertados (RAMSDEN, 1992). Los efectos del contexto educativo sobre el aprendizaje son

particularmente importantes, ya que indican cómo los procedimientos de la enseñanza y la evaluación se pueden modificar para mejorar el aprendizaje del alumno.

Las orientaciones y concepciones de aprendizaje, los enfoques al estudio y los estilos de aprendizaje describen los aspectos sobre cómo los alumnos se relacionan con las tareas de aprendizaje, implicando una relativa estabilidad de estos atributos y ayudando a aclarar el éxito y el fracaso académico (BEDFORD, 2004). Probablemente, las preferencias y los estilos de aprendizaje de los alumnos están más o menos establecidos, siendo posteriormente difíciles de alterar, pero las concepciones de aprendizaje y los enfoques al estudio pueden estar fuertemente condicionados por la enseñanza y la evaluación que los alumnos experimentan en la enseñanza superior (ENTWISTLE, 2000).

Además de la influencia de la evaluación en los enfoques del estudio, existen otros factores de la participación académica que influyen en la calidad del aprendizaje. Los estudios cualitativos y cuantitativos han puesto de manifiesto que el enfoque al estudio profundo está directamente relacionado con la libertad para aprender dada a los alumnos, no sólo en cuanto a los contenidos a aprender, sino también en la forma en que se aprende. Los alumnos definen una "buena enseñanza" cuando el nivel de exigencia de las clases se adecua a sus capacidades, donde los contenidos y las tareas se presentan a un ritmo apropiado y dentro de una estructura programática ordenada; cuando las clases son enérgicas y las explicaciones teóricas se realizan de forma entusiasta; y cuando el profesor muestra empatía con las dificultades de los alumnos (ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983).

El enfoque del estudio superficial se atribuye en parte a procedimientos de evaluación que se entienden como necesarios, a las respuestas fácticas detalladas, exigiendo, sólo, una carga de trabajo concentrada. Es frecuentemente inducida por los profesores, de una forma inconsciente, aumentando la dependencia de los alumnos, forzándolos a utilizar materiales de aprendizaje definitivos y de aprehensión directa, sin que sea necesario ningún proceso de comprensión personal en el proceso de aprendizaje. La influencia crucial de los procedimientos de evaluación en la calidad del aprendizaje se ha destacado recientemente en las distintas áreas de aprendizaje, desde la medicina a la enseñanza (BOWDEN, 1986).

Actualmente, en los estudios realizados destacan la importancia que las concepciones de aprendizaje que los alumnos tienen sobre sus enfoques al estudio. Sin embargo, a pesar de esta evidencia, la aplicabilidad práctica de esta relevancia ha sido obstaculizada por los modelos tradicionales de enseñanza y la resistencia al cambio que se verifica en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza superior (VASCONCELOS; ALMEIDA; MONTEIRO, 2005).

Finalmente, deseamos tener graduados con un buen desempeño científico, bienestar psicológico, sentido de responsabilidad y creencia, que tengan la capacidad de hacer cambios para mejorar. Estos estudiantes serán los más preparados para el mundo laboral.

Por lo tanto, debemos crear oportunidades para que los estudiantes desarrollen una amplia gama de habilidades, como el tiempo y la gestión de proyectos, liderazgo, trabajo en equipo, persuasión y la capacidad de adaptarse al cambio y a lo impredecible (COOK-SATHER; BOVILL; FELTEN, 2014). Por lo tanto, uno de los objetivos del presente artículo consiste en analizar la relación entre los conceptos de aprendizaje y los enfoques para el estudio de los estudiantes con los métodos de enseñanza de los profesores.

RELACIÓN ENTRE LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Promover la actividad del alumno es importante, pero la forma en que esta actividad se procesa es crucial. La actividad más adecuada no viene de ningún método de enseñanza en particular, sino a través de una organización cuidadosa de todo el entorno de aprendizaje, incluida la aplicación de sistemas de evaluación que valoren métodos de estudio activos y profundos. No está claramente confirmado que los entornos de aprendizaje más efectivos implican necesariamente métodos innovadores, pero existe una fuerte posibilidad de que esto suceda (ENTWISTLE, 1995). Los profesores deben discutir en conjunto sobre las estrategias y las técnicas de enseñanza más adecuadas para soportar el aprendizaje requerido. Para ello, los profesores deben pensar detalladamente los diferentes ambientes de aprendizaje que los alumnos frecuentan, construyéndolos y adaptándolos de forma creativa e innovadora.

La investigación reciente describe las concepciones de enseñanza de una manera jerárquica. Mediante entrevistas realizadas a profesores de enseñanza superior, se les pidió el significado personal de enseñanza y de aprendizaje, y la relación entre la enseñanza y la evaluación (PROSSER; TRIGWELL; TAYLOR, 1994; KEMBER, 1998). A partir de estos estudios, surgieron tres categorías distintas. Algunos profesores hablaron de la importancia de asegurar a los alumnos la adquisición correcta de las ideas y de la información: este grupo de profesores tiene una concepción de enseñanza centrada en el profesor y orientada hacia los contenidos. Un segundo grupo de profesores destacó la necesidad de realizar trabajos para asegurar un aprendizaje activo y ayudar a los alumnos a desarrollar capacidades de estudio eficaces: este grupo de profesores tienen una concepción de enseñanza centrada en la actividad del alumno. El tercer grupo de profesores, más pequeño que los anteriores, se preocupa en ayudar a los alumnos en el desarrollo de la comprensión personal y en conceptos más elaborados, ajustando la enseñanza a los procedimientos de evaluación: este grupo de profesores tiene una concepción de la enseñanza centrada en el alumno y orientada al aprendizaje.

Los profesores que presentan este tipo de concepciones contrastantes de enseñanza tienden a tener perspectivas diferentes acerca de los procedimientos de evaluación (Van Driel *et al.*, 1997). Los profesores con una concepción de la enseñanza centrada en el alumno y orientada en los contenidos tienden a utilizar procedimientos de evaluación que valoran el

conocimiento de la información proporcionada en las clases. Tienen, igualmente, a considerar los resultados del aprendizaje como una responsabilidad de los alumnos, dependiendo de su capacidad y motivación. Los profesores con una concepción de la enseñanza centrada en el alumno y orientada al aprendizaje presentan una mayor diversidad de métodos de evaluación, teniendo conciencia de su propia responsabilidad de fomentar en los alumnos el desarrollo de niveles profundos de comprensión. Las concepciones que presentan los profesores, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, condicionan los respectivos enfoques para el estudio (TRIGWELL; PROSSER; WATERHOUSE, 1999).

Nithingale y O'Neil (1994) intentaron percibir cómo algunos profesores animan y desafían a sus alumnos a pensar de forma crítica e independiente y, al mismo tiempo, dan el soporte necesario para el desarrollo de los niveles de comprensión del propio proceso conceptual, cada vez más complejo y abstracto. Constataron, que estos profesores crean un ambiente de aprendizaje en que los errores y las dificultades son entendidos como necesarios en el recorrido que lleva a la comprensión. En algunos métodos de enseñanza más innovadores, involucrando el trabajo cooperativo, los alumnos son alentados a desarrollar un clima de aceptación frente a conceptualizaciones alternativas para el problema o para la tarea, siendo estas amplia y libremente discutidas, sin que los alumnos se sienten amenazados o sus ideas desvalorizadas. En la siguiente sección, destacamos las actitudes que los profesores y los estudiantes pueden adoptar para desarrollar un aprendizaje significativo y una enseñanza con significado.

QUÉ PUEDEN HACER LOS PROFESORES Y LOS ESTUDIANTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y CON SIGNIFICADO

El concepto actual de ciudadanía global debe tener un claro impacto en el proceso actual de enseñanza y aprendizaje. La internacionalización y la globalización deben crear oportunidades para que los graduados aprendan a convivir con los rápidos cambios e incertidumbres que caracterizan al mundo de hoy (YEMINI, 2015).

Actualmente, muchos de los profesores tienen concepciones de aprendizaje que les encaminan hacia métodos de enseñanza tradicionales, menos eficaces y menos flexibles. La enseñanza se ve como un proceso de transmisión de conocimientos en los que el objetivo único es el cumplimiento del programa (PROSSER; TRIGWELL; TAYLOR, 1994). Los alumnos son vistos por los profesores, a menudo, como perezosos y confusos, sin asociar que la motivación y la claridad del pensamiento de los alumnos son, en parte, reflejo de sus experiencias de enseñanza (ENTWISTLE, 1984).

Cambiar este tipo de concepciones no es una tarea fácil. La literatura en el campo de la psicología está repleta de ejemplos sobre las dificultades en cambiar actitudes y concepciones arraigadas a lo largo de varias décadas. La evidencia sobre el cambio conceptual sugiere que, en primer lugar, el individuo perciba una razón para el cambio. Si,

ante la concepción existente, el individuo sigue siendo cómodo, es poco probable que el cambio ocurra. Es necesario fomentar un amplio abanico de experiencias, desafiando las concepciones existentes y proponiendo concepciones alternativas y estimulantes. Estas experiencias deben ser cuidadosamente organizadas y propuestas en un clima de aceptación y de apoyo cooperativo entre profesores (LAURILLARD, 1993).

Las experiencias de enseñanza-aprendizaje tienen que ser diseñadas para ajustarse al conocimiento previo y a los hábitos de aprendizaje de los alumnos. Aparentemente, parece existir la idea ortodoxa de que el aprendizaje de estos nuevos modelos de enseñanza debe tener lugar en las sesiones de trabajo, donde los participantes (profesores) negocian los contenidos y las actividades de aprendizaje. Este principio va en contra de la reciente investigación que indica que los profesores aprenden también a través de las lecturas que realizan, por la participación en conferencias, debates y reuniones con sus compañeros. Los profesores aprenden de las presentaciones donde se presentan los asuntos y las materias que les interesan y que tienen utilidad para su área de formación (TRIGWELL; PROSSER; WATERHOUSE, 1999).

Nos parece muy cuestionable la existencia de un único método de enseñanza eficaz para promover enfoques al estudio profundos, siendo más probable que el camino a seguir debe fomentar la utilización de una gran diversidad de experiencias de enseñanza que faciliten la transmisión de conocimientos, el desafío a nuevas formas de pensamiento y el desarrollo de procesos de cooperación y de autonomía en el aprendizaje (ENTWISTLE, 1995). Estos enfoques funcionan más adecuadamente en las instituciones que se involucran cooperativamente en la revisión de sus métodos de enseñanza, por ejemplo, como parte de sus procedimientos de autoevaluación. Estos procesos de cambio en las concepciones de enseñanza enfatizan la utilización de nuevos criterios en los procedimientos de evaluación y nuevas políticas institucionales, otorgando igual relevancia a la enseñanza de excelencia que a la investigación realizada, capitalizando de forma más eficaz los recursos humanos de que dispone cada institución.

En la enseñanza superior, se desea que los alumnos aprendan a pensar de forma sistemática y a usar la evidencia de forma particular para cada disciplina. La naturaleza de la comprensión es la conexión entre nuevas ideas y el conocimiento que el alumno ya posee, siendo esta comprensión construida de forma individual (BIGGS, 1987).

El concepto de aprendizaje auto-regulado ha contribuido a reforzar el protagonismo del alumno, convirtiéndolo en un participante activo y autónomo en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje auto-regulado es percibido como un proceso regular del comportamiento que involucra la definición de objetivos y que conduce el comportamiento hacia la concreción de esos objetivos. Este tipo de aprendizaje pasa a conferir un papel central en el uso de las estrategias, las atribuciones de los individuos y su percepción de competencia, involucrando

múltiples procesos, en particular, definición de objetivos, planificación estratégica, organización y codificación de la información, metacognición, creencias de automotivación, evaluación y autorreflexión (ZIMMERMAN, 2000). En esta perspectiva, los alumnos regulan el aprendizaje a través de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.

Para un aprendizaje eficaz se hace necesario conjugar recursos internos y externos, gestión efectiva de tiempo y esfuerzo, competencias cognitivas y motivacionales y persistencia en la tarea (WEINSTEIN; MEIER, 1994). Para Silva (2004), los estudiantes desarrollan su conocimiento metacognitivo, cuando reflexionan sobre las exigencias de las tareas, sobre las competencias y estrategias personales que deben ser aplicadas en la resolución de problemas, cuando prueban sus conocimientos y revisan los trabajos realizados. El conocimiento metacognitivo y la utilización de estrategias de aprendizaje adecuadas son componentes esenciales cuando se pretende formar alumnos autónomos, motivados y con enfoques profundos al estudio (BOEKAERTS, 1996).

Para el desarrollo efectivo de una comprensión conceptual, los alumnos tienen que construir sus propios cuadros de interpretación a partir de la evidencia, los argumentos y las explicaciones que oyeron o leyeron. El nivel y la extensión de la construcción de estos cuadros de interpretación de forma independiente dependen en parte de la disciplina en cuestión. En las humanidades y en las ciencias sociales estas construcciones pueden incorporar experiencias personales de una forma más amplia que en las ciencias. Incluso en el estudio de las ciencias, los alumnos necesariamente comprenden conceptos a través de la interacción con otras personas (ENTWISTLE; TAIT, 1990).

Entwistle (1995) investigó la forma en que los alumnos de enseñanza superior desarrollaban mecanismos de interpretación en su preparación para los exámenes finales de las asignaturas. Al analizar los datos de la investigación, descubrió que los alumnos utilizan la palabra "comprensión" de forma muy diferente, distinguiendo formas y niveles distintos de comprensión dependiendo de su capacidad de autorregulación. El concepto de aprendizaje auto-regulado ha contribuido a reforzar el protagonismo del alumno, convirtiéndolo en un participante activo y autónomo en el proceso de aprendizaje (DUARTE, 2004). El aprendizaje auto-regulado es percibido como un proceso regular del comportamiento que involucra la definición de objetivos y que conduce el comportamiento hacia la concreción de esos objetivos. Este tipo de aprendizaje pasa a conferir un papel central en el uso de estrategias, las atribuciones de los individuos y a su percepción de competencia, involucrando múltiples procesos, en particular, definición de objetivos, planificación estratégica, organización y codificación de la información, metacognición, creencias de automotivación, evaluación y autorreflexión (ZIMMERMAN, 2000).

En una serie de estudios basados en entrevistas a alumnos de la Universidad de Edimburgo, Entwistle (1995) investigó los diferentes niveles de comprensión experimentados por los

alumnos. Se identificaron cinco categorías distintas: mencionar; describir; relacionarse; explicar y entender. Estas categorías difieren a nivel de amplitud, profundidad y estructura. Las formas de comprensión que los alumnos buscaban en su preparación para los exámenes finales eran las siguientes: incorporación de hechos, detalles y procedimientos relativos al examen sin considerar la estructura de la disciplina; aceptar y usar sólo el conocimiento y las estructuras lógicas proporcionadas en los apuntes de las clases; confiar, principalmente, en los apuntes para desarrollar resúmenes únicamente para controlar las respuestas a los exámenes; desarrollar estructuras de comprensión a partir de lecturas estratégicas orientadas hacia las exigencias de los exámenes y desarrollar estructuras a partir de lecturas amplias relacionando la comprensión con la naturaleza de la disciplina (ENTWISTLE, 1995).

Estas distintas formas de comprensión representan una jerarquía con niveles de sofisticación conceptual creciente. El estudio no fue suficientemente amplio para indicar la distribución de los alumnos para cada una de las diferentes formas de comprensión, pero sugiere que la segunda categoría fue la forma de comprensión más común, siendo cierto que muchas de las cuestiones de los exámenes requieren solamente el conocimiento y las estructuras lógicas proporcionadas en los apuntes de las clases. Esta categoría implica que el alumno acepta de forma pasiva el conocimiento transmitido por el profesor, no teniendo ninguna preocupación en desarrollar mecanismos de interpretación personal que originen un aprendizaje más profundo.

Una de las virtudes de este tipo de investigación cualitativa, que describe experiencias de aprendizaje de los alumnos, es que los resultados describen una "realidad reconocible". La idea de un objeto de conocimiento y de comprensión debe considerar las experiencias de aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores. Sólo de esta forma se entenderá la diversidad y la influencia de múltiples factores en la calidad del aprendizaje en la enseñanza superior.

La metodología de la entrevista es la más utilizada para tratar de comprender los conceptos asociados al aprendizaje del alumno de enseñanza superior, a través de la pregunta: ¿Qué entiendes por aprendizaje?

En las investigaciones ya realizadas, la diversidad de respuestas proporcionadas por los alumnos es muy amplia, presentando perspectivas muy diferenciadas sobre el concepto de aprendizaje (MARTON; SÄLJÖ, 1997). Puede incluso afirmarse que existe una jerarquía al nivel de las concepciones de aprendizaje, que va evolucionando con el avance de los ciclos de enseñanza (ENTWISTLE, 2000). La concepción de aprendizaje que los alumnos presentan se refleja en la forma en que abordan las tareas académicas en su día a día, lo que se ha descrito como enfoques para el aprendizaje y el estudio (MARTON; SÄLJÖ, 1997).

En el Reino Unido y en Australia, el concepto de enfoques del estudio y el de aprendizaje ha tenido una fuerte influencia tanto en la teoría, como en la práctica con la enseñanza y el

aprendizaje en la enseñanza superior (ENTWISTLE, 2000). La distinción entre el enfoque profundo y el enfoque superficial tiene una gran fuerza metafórica y es ampliamente aplicable, y el término referente al enfoque estratégico también ha sido fácilmente comprendido (ENTWISTLE, 2000). Es un error intentar colocar al alumno sólo en una determinada categoría (ENTWISTLE, 2000). La definición de enfoque profundo es genérica, mientras que los procesos necesarios para desarrollar un aprendizaje profundo engloban diferentes procesos y varían entre diferentes áreas. Las categorías se amplían con etiquetas indicativas que no hacen justicia a la complejidad de los modos de estudio de los alumnos (MCCUNE; ENTWISTLE, 2000). Por último, un enfoque al estudio sólo puede entenderse fielmente en un entorno particular de enseñanza-aprendizaje, ya que un tipo de enfoque es el resultado de la interacción entre el alumno y un contexto educativo determinado (ENTWISTLE, 2000).

Estudios recientes indican que, para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, debemos tratar de responder a preguntas como:

¿El currículum ha sido diseñado para que los estudiantes puedan aprender de una manera que coincida con sus habilidades y competencias? ¿Los estudiantes pueden escoger diversas opciones de evaluación? ¿Los estudiantes aprenden en diferentes grupos heterogéneos en cuanto a la raza, género, sexualidad y discapacidad? ¿Hay oportunidades a lo largo de su formación para que los estudiantes valoren y exploren los diferentes conocimientos que aportan cuando llegan a la universidad? (FUNG, 2017; LUCKETT, 2016; NICOL; THOMSON; BRESLIN, 2014).

Las respuestas parecen simples, pero su implementación práctica presenta muchos obstáculos diarios.

CONSIDERACIONES FINALES PARA UNA ENSEÑANZA SUPERIOR DE CALIDAD

El desafío más importante para la enseñanza superior implica un cambio en la forma en que los estudiantes ven y acceden a la enseñanza superior. En vez de asistir a una sola institución, los alumnos recibirán créditos de varios cursos o instituciones, de manera presencial y online. Como resultado de este cambio paradigmático, las universidades deben ser más ágiles, flexibles y emprendedoras, centrándose en el alumno y responsabilizándose por lo que los alumnos aprenden (OECD, 2010).

Encontrar nuevas maneras de enseñar a la generación digital, reducir el costo de una educación universitaria y asegurar que más alumnos se formen están entre los mayores desafíos que se enfrentan las instituciones de enseñanza superior hoy en día, y enfrentar estos desafíos nunca ha sido tan crucial como es ahora. La naturaleza de los empleos está cambiando y los estudiantes necesitan ser capaces de actualizar sus habilidades a lo largo de sus carreras. Los estudiantes priorizan la empleabilidad al seleccionar las universidades, pero

muchos trabajos futuros aún no están definidos. Este es, sin duda, un determinante a tener en cuenta en la construcción de nuevos currículos y programas de formación.

Además, las nuevas corrientes pedagógicas están promoviendo la adopción de las nuevas tecnologías para la educación superior. El rápido avance de la globalización está suavizando las exigencias internacionales y transformando el mundo de las universidades. Con las sofisticadas tecnologías de la comunicación, las instituciones de la educación superior ya no se limitan a los mercados de proximidad geográfica. Del mismo modo, la creciente necesidad de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para acompañar los cambios sociales, económicos y tecnológicos, respaldan la búsqueda de nuevas alternativas accesibles a la enseñanza en tiempo real, basadas en facilitar las posibilidades del aprendizaje a distancia donde el potencial de la enseñanza y el aprendizaje de muchas instituciones de educación superior, ya no son un "nicho educativo" para algunas universidades.

La enseñanza de calidad implica el uso de técnicas pedagógicas capaces de producir resultados permanentes de aprendizaje en los alumnos. Esto implica varias dimensiones, incluyendo una concepción eficaz del currículo y de los contenidos, una variedad de contextos de aprendizaje (entre ellos, estudios supervisados, aprendizaje basado en proyectos, experimentación, etc.), solicitando y usando retroalimentación, y una evaluación eficaz de resultados de aprendizaje. También implica ambientes de aprendizaje adaptados a la realidad de la institución, la formación, los alumnos y los servicios de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje (SAMBELL; MCDOWELL; MONTGOMERY, 2012).

Las instituciones insisten en promover una enseñanza de calidad esencialmente por las siguientes razones: 1. Responder a la creciente demanda para una enseñanza significativa y relevante; 2. Demostrar que son proveedores confiables de educación superior operando en un ambiente complejo, involucrando ministerios, agencias de financiamiento, autoridades locales y trabajadores; 3. Equilibrar el desempeño de las tareas de enseñanza y aprendizaje, junto con actividades de investigación; 4. Para competir de forma más eficaz por los mejores estudiantes, promoviendo relaciones con las empresas y una mayor movilidad estudiantil; 5. Aumentar la eficiencia del proceso de enseñanza y aprendizaje con evaluaciones del desempeño basadas en evidencias (BÉDARD; CLÉMENT; TAYLOR, 2010).

En varios países europeos existe una tendencia común. Muchas instituciones han establecido objetivos estratégicos explícitos (a veces solicitados por acuerdos contractuales con agencias de financiamiento), que refuerzan su misión, agilizan sus actividades y orientan su plan operativo. Estos objetivos estratégicos también pueden ser usados como un signo externo e interno, visto como un compromiso institucional, para promover la enseñanza de calidad y proporcionar una ayuda para desarrollar un conjunto coherente de iniciativas, a

nivel de institución, departamento, escuela o programa, y monitoreando el progreso hacia mejores resultados.

La innovación puede ser uno de los principales impulsores de la mejora de la enseñanza de calidad. Tierney y Lanford (2016) señalan que existen tres dimensiones a nivel de innovación que impactan positivamente en la capacidad de las personas que trabajan en la educación superior: diversidad, motivación intrínseca y autonomía. Los autores también afirman que existen tres conceptos adicionales: tiempo, eficiencia y confianza, que son esenciales para un análisis completo de la innovación en un entorno institucional.

Las innovaciones en la enseñanza pueden ser estimuladas por varios factores. Las Actividades de Investigación y Desarrollo (I+D) estimulan la búsqueda de soluciones creativas para problemas y desafíos a varios niveles y promueven nuevas formas de aprendizaje de los estudiantes. La presión de los trabajadores y estudiantes (incluyendo una proporción creciente de los estudiantes a lo largo de la vida) para obtener resultados más relevantes para las exigencias actuales del mercado de trabajo, incluyen habilidades como el pensamiento crítico, auto-gestión, trabajo en equipo, comunicación y habilidades técnicas o específicas de la disciplina (GIBB, 2010).

La internacionalización también puede ser un poderoso impulsor para estimular cambios e innovaciones en la enseñanza. La exposición a prácticas nuevas y diferentes hace realzar las debilidades y el potencial de la organización. También puede ayudar a las instituciones en otros entornos educativos externos en respuesta a nuevos desafíos, evitando el abandono de los estudiantes (HUDZIK, 2011). La internacionalización también facilita la adquisición de determinadas características que son deseables para una economía y para una experiencia global, considerada como una mentalidad abierta a la diversidad cultural, competencia en un segundo idioma, flexibilidad de pensamiento, tolerancia y respeto por los demás (CHAN; DIMMOCK, 2008). Para Kreber (2009), la globalización de la educación superior también permite a los estudiantes examinar sus creencias implícitas y explícitas, desarrollando un sentimiento de responsabilidad y participación cívica.

El contexto actual del aula es un ambiente desafiante. La razón por la cual es desafiante es el cambio de enfoque del ambiente de los profesores con sus estudiantes; es desafiante porque la mayoría los profesores se enfrentan a los estudiantes estando bien informados debido a su acceso a las tecnologías, las agilidades en el uso de las tecnologías de forma rápida e inteligente, y tal vez lo más importante, sus capacidades de compartir y divulgar información actual rápidamente entre sus compañeros. Por todo ello, los temas desarrollados a lo largo de este artículo son una pequeña contribución sobre la educación en la enseñanza superior en esta era de la globalización, la internacionalización del conocimiento y del intercambio de información.

REFERENCIAS

BÉDARD, Denis; CLÉMENT, Mieke; TAYLOR, K. Lynn. Validation of a conceptual framework on faculty development: Meaning and scope. In: A. SAROYAN; M. FRENAY (dir.). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Sterling: Stylus Publishing, 2010.

BEDFORD, Teachers Association. *Learning styles: A review of the literature*. Toowoomba: University of Southern Queensland, 2004.

BIGGS, John B. *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.

BOEKAERTS, Monique. Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, V. 1, p. 100-112, 1996. Disponible en: <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>.

BOWDEN, John A. *Student learning: Research into practice*. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, 1986.

CHAN, Wendy W.; DIMMOCK, Clive. The internationalization of universities: globalist, internationalist and translocalist models. *Journal of research in international education*, v. 7, n. 2, p. 184-204, 2008.

COOK-SATHER, Alison; BOVILL, Catherine; FELTEN, Peter. *Engaging students as partners in learning and teaching: a guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

DUARTE, Antonio M. Auto-regulação e abordagens à aprendizagem. In: SILVA, A. L.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; SIMÃO, A. V. (org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004.

ENTWISTLE, Noel James. Contrasting perspectives on learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D. J.; ENTWISTLE, N. J. (ed.). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984.

ENTWISTLE, Noel James. Teaching and the quality of learning in higher education. In: ENTWISTLE, N. J. (ed.). *Handbook of educational ideas and practices*. London: Routledge, 1990.

ENTWISTLE, Noel James. Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, n. 30, p. 47-54, 1995. Disponible en: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3001_5.

ENTWISTLE, Noel James. Approaches to studying and levels of understanding: The influences of teaching and assessment. In: SMART, J. C. (ed.). *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press, 2000.

ENTWISTLE, Noel James; RAMSDEN, Paul. *Understanding student learning*. London: Croom Helm, 1983.

ENTWISTLE, Noel James; TAIT, Hilary. Approaches to learning, evaluation of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, v. 19, p. 169-194, 1990. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359206.pdf>.

FUNG, Dilly. *A connected curriculum for higher education*. London: UCL press, 2017.

GIBB, Graham. *Dimensions of quality*. York: Higher Education Academy, 2010.

HUDZIK, John K. *Comprehensive internationalization: From Concept to Action*. Washington, DC: NAFSA, The Association of International Educators, 2011.

KEMBER, David. Teaching beliefs and their impact on student's approach to learning. In: DART, B.; BOULTON-LEWIS, G. (ed.). *Teaching and learning in higher education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1998.

KREBER, Carolin. Different perspectives on internationalization in higher education. *New directions for teaching and learning*, v. 18, p. 1-14, 2009.

LAND, Ray. Toil and trouble: threshold concepts as a pedagogy of uncertainty'. In: LAND, R.; MEYER, J.H.F.; FLANAGAN, M.T. (ed.). *Threshold concepts in practice*. Rotterdam: Sense publishers, 2016.

LAURILLARD, Diana. *Rethinking university teaching*. London: Routledge, 1993.

LUCKETT, Kathy. Curriculum contestation in a post-colonial context: A view from the south. *Teaching in higher education*, v. 21, n. 4, p. 415-28, 2016. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1155547>.

MARTON, Ference; DALL'ALBA, Gloria; BEATY, Elizabeth. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, n. 18, p. 227-300, 1993.

MARTON, Ference; HOUNSELL, Dai; ENTWISTLE, Noel James. *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, n. 46, p. 4-11, 1976. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>.

MARTON, Ference; SÄLJÖ, Roger. Approaches to learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D. J.; ENTWISTLE, N. J. (ed.). *The experience of learning*. 2. ed. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997.

MCCUNE, Velda; ENTWISTLE, Noel. The deep approach to learning: Analytic abstraction and idiosyncratic development. In: INNOVATIONS IN HIGHER EDUCATION CONFERENCE, *Anais* [...] Helsinki: researchgate, 2000. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/251734989_The_deep_approach_to_learning_analytic_abstraction_and_idiosyncratic_development.

NICOL, David; THOMSON, Avril; BRESLIN, Caroline. Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective'. *Assessment and evaluation in higher education*, v. 39, n. 1, p. 102-22, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>.

NIGHTINGALE, Peggy; O'NEIL, Mike. *Achieving quality learning in higher education*. London: Kogan Page, 1994.

OECD. *Learning our lessons: Review of quality teaching in higher education*. OECD Publishing, 2010.

PROSSER, Michael; TRIGWELL, Keith; TAYLOR, Philip. A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning & Instruction*, v. 4, p. 217-232, 1994. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0959475294900248>.

RAMSDEN, Paul. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge, 1992.

SAMBELL, Kay; MCDOWELL, Liz; MONTGOMERY, Catherine. *Assessment for Learning in Higher Education*. Abingdon: Routledge, 2012.

SCHMECK, Ronald Ray. *Learning styles and strategies*. New York: Plenum Press, 1988.

SILVA, Adelina. A auto-regulação na aprendizagem. In: SILVA, A. L.; DUARTE, A. M.; SÁ, I.; SIMÃO, A. V. (org.). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 2004.

TIERNEY, William G.; LANFORD, Michael. Conceptualizing innovation in higher education. In: PAULSEN, M. (ed.). *Higher education: handbook of theory and research*. Springer, 2016.

TRIGWELL, Keith; PROSSER, Michael; WATERHOUSE, Fiona. Relations between teacher's approaches to teaching and student learning. *Higher Education*, v. 37, p. 57-70, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>.

VAN DRIEL, Jan H; VERLOOP, Nico; VAN WERVEN, H. Inge; DEKKERS, Hetty. Teacher's craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. *Higher Education*, v. 34, p. 105-122, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1003063317210>.

VASCONCELOS, Rosa Maria; ALMEIDA, Leandro; MONTEIRO, Silvia. Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educação*, v. 9, n. 2, p. 195-202, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200002>.

WEINSTEIN, Claire; MEYER, Debra. Learning strategies, teaching and testing. In: HUSEN, T.; POSTLEWAITE, T. N. (ed.). *The international encyclopedia of education*. 2. ed. Oxford: Pergamon Press, 1994.

YEMINI, Miri. Internationalisation discourse hits the tipping point: A new definition is needed. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, v. 19, n. 1, p. 19-22, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603108.2014.966280>.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (ed.). *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>.

Marco Paulo Maia Ferreira

Marco Ferreira tem um Doutoramento e um Mestrado em Psicologia, na especialidade de Psicologia Pedagógica, ambos pela Universidade de Coimbra, e uma Licenciatura em Educação Especial e Reabilitação pela Faculdade de Motricidade Humana - Universidade de Lisboa. Atualmente, é professor coordenador no ISEC Lisboa e professor convidado na Universidade de Lisboa/Faculdade de Motricidade Humana. É peer reviewer do *European Journal of Psychology of Education* e está envolvido em vários projetos de investigação internacionais.

marco.ferreira@iseclisboa.pt

Gustau Olcina-Sempere

Gustau Olcina-Sempere es Doctor en Educación. Actualmente es Profesor de Universidad del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón. Su investigación principal se centra en el análisis de los procesos que se llevan a cabo en la escuela para desarrollar una ciudadanía crítica, y una participación democrática en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en el estudio, a través de técnicas de Resonancia Magnética Funcional (RMF), de las estructuras cerebrales que se ven involucradas en las enseñanzas musicales.

golcina@uji.es