

Aprendizaje en Educación Superior. Una mirada sistémica a los sujetos que aprenden, en un contexto de innovación curricular.

Learning in Higher Education. A systemic look at the subjects that learn in a context of curricular innovation.

Pamela Labra Godoy*
José Garcés Bustamante**
Lukas Vargas Martínez**
Patricia Cortés Iturrieta**
Marcela Urrutia Castro**

Laura Vega Guerrero**
Angeline Lotito Rojas**
Carlos Serrano Benti**
Carlos Calvo Muñoz**
Elizabeth Arancibia Araya**

Ana Vásquez Aqueveque**
Pilar Bonilla Meneses**
Manuel Álvarez Cortés**
Jaime Rodríguez Urquiza**
Héctor Páez Rivera**

Fernanda Fuentealba Fabio**
Silvia López de Maturana Luna**
Francisco Yagnam Abufón**
Alfredo Gary Bufadel**

Recibido: 17/03/2016
Aceptado: 23/05/2016

Resumen

Los procesos formativos en Educación Superior son desafiados por los nuevos requerimientos de la Sociedad del Conocimiento, contexto que demanda la capacidad de innovar procesos. Para que las nuevas propuestas formativas impacten positivamente en los futuros desempeños de los profesionales en formación, la Universidad de La Serena ha desarrollado un proceso de acompañamiento a la implementación de la innovación, que busca que cada sujeto de la *tríada para el aprendizaje* (directores de escuela, académicos y estudiantes) tome consciencia de cómo está llevando a cabo su trabajo. Que sepa cómo aprende, cómo enseña y cómo realiza gestión del currículo. Posteriormente, se acompaña el quehacer para generar y fortalecer estrategias y la articulación de la tríada.

Palabras clave: Aprendizaje en Educación Superior, Innovación Curricular

Abstract

Formative processes in higher education are challenged by the new requirements of the knowledge society, a context that demands the ability to innovate processes. So as the new proposals have a positive impact on the future performance of undergraduate students, the University of La Serena has developed a process to accompany the implementation of the ongoing curriculum innovation. It demands that each subject of the triad for learning to become aware of the way they carry out this work. Similarly, they should know how to learn, how to teach and how to perform curriculum management. Subsequently, the work is accompanied to generate and strengthen strategies and articulation of the triad.

Key words: Learning in Higher Education, Curricular Innovation

*Jefa de la Unidad de Mejoramiento Docente, Universidad de La Serena, Chile. Doctora en Educación. Correo Electrónico: llabra@userena.cl

**Universidad de La Serena.

I. Introducción

El presente documento sistematiza parte del trabajo que se está realizando en la Universidad de La Serena, en lo relativo a la implementación del Modelo Educativo Institucional con foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje de programas de pregrado. De acuerdo al Plan Estratégico de Desarrollo (2010-2014), para la línea estratégica 2 la Universidad se encuentra en proceso de innovación curricular de sus carreras, para dar respuesta tanto a los requerimientos de la Sociedad del Conocimiento como a lo planteado por el Ministerio de Educación.

Para llevar a cabo estos procesos, la Universidad se basó en los ejes y propósitos declarados en el Modelo Educativo Institucional¹, los cuales han sido operacionalizados en el Documento de Autorregulación de la Gestión Curricular². El desafío de diseñar e implementar un proceso de innovación curricular para la totalidad de los programas de pregrado de la institución, requiere que una vez finalizado el trabajo de diseño, se articulen iniciativas de acompañamiento para una implementación efectiva de los aspectos propuestos.

Como ha sido acordado por el Consejo de Rectores (CRUCH), existen elementos comunes y centrales a cualquier proceso de Innovación. Éstos dicen relación con generar perfiles de egreso orientados al desarrollo de competencias, que se articulan a nivel micro curricular con los resultados de aprendizaje; la incorporación del Sistema de Créditos Transferibles Chile (SCT) que destaca el trabajo autónomo del estudiante y la utilización de estrategias didácticas y evaluativas acordes al contexto de formación focalizado en desempeños.

La implementación efectiva de las innovaciones implica un cambio cultural tanto a nivel de los mecanismos de trabajo de la institución, como a nivel de la labor realizada por cada miembro del proceso formativo. El presente artículo desarrolla los lineamientos que conforman la base de la propuesta de trabajo para apoyar el logro en la implementación de estas incorporaciones al proceso de formación, el cual está asociado a variables relacionadas con el hecho de que el estudiante asuma de manera consciente, activa y responsable el ser actor principal de su formación, lo cual impactaría en un mejoramiento de los resultados académicos. Es decir, se apunta a poner no sólo un acento nominal en el estudiante como centro del proceso formativo, sino que acompañarles para que

¹ Modelo Educativo Universidad de La Serena, La Serena, 2011

² Documento de Autorregulación de la Gestión Curricular, La Serena, 2012.

asuman de manera responsable un rol activo en el desarrollo de su capacidad de aprender a aprender.

Por otro lado, se busca potenciar el análisis de los conocimientos construidos por los docentes en su ejercicio, así como en los cursos/talleres entregados por la institución en el fortalecimiento de habilidades docentes, a través de evidencia empírica relacionada con los resultados de su implementación, generando así conocimiento desde la práctica. Finalmente, se considera relevante conformar una tríada con los directores de escuela para analizar y sistematizar el conocimiento construido desde la acción y determinar necesidades para fortalecer su gestión.

A través de reuniones con Directores de escuela realizadas en el contexto de implementación del trabajo de innovación, se ha detectado la necesidad de generar espacios de análisis individual y conjunto (entre directores, directores-docentes, directores-estudiantes y directores-asesores) que permitan elaborar estrategias para acompañar y monitorear los procesos docentes. Por ejemplo, se hace necesario revisar/analizar la utilización adecuada de una Matriz de Consistencia que busque cautelar la tributación de las distintas asignaturas al logro de las características del Perfil de Egreso de los programas de formación.

Para ello, se hace necesario analizar los programas de asignaturas (en lo relativo a los SCT³ asignados, formulación de los resultados de aprendizaje, contenidos, metodologías y estrategias de evaluación) y contrastar lo declarado y lo que se lleva a cabo. En dicha tarea, es necesario trabajar, tanto con docentes como con estudiantes, para así poder generar un espacio de interacción integrado, que aporte a la generación de estrategias para una gestión curricular efectiva. Como señala Morin (1999) la educación debe promover una inteligencia general, apta para referirse de manera multidimensional a lo complejo, los elementos que conforman un todo. El realizar gestión curricular en una Escuela/Carrera innovada demanda de los directores una comprensión general y contextualizada.

Así también, al trabajar con los estudiantes de programas innovados se ha detectado la necesidad de generar espacios de análisis individual y conjunto (entre estudiantes, estudiantes-docentes, estudiantes-directores y estudiantes con asesores) que permitan elaborar estrategias para fortalecer el proceso de aprendizaje profundo y el desarrollo de habilidades afectivo motivacionales, a través del análisis crítico y responsable de su proceso. Por ejemplo, se ha estimado una asignación de

³ Sistema de Créditos Transferibles.

créditos transferibles por cada asignatura que necesita ser evaluada para poder ajustar, si fuese necesario, dicha cantidad de créditos.

Se requiere también, identificar cómo se está llevando a cabo el proceso de desarrollo de la autonomía en la administración del tiempo del trabajo autónomo. Identificar si las metodologías declaradas en los programas y utilizadas por los docentes tienen una percepción positiva y son efectivas. Finalmente, fortalecer la capacidad de analizar el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales en pos de tomar decisiones que optimicen su aprendizaje. Como señala la literatura, los estudiantes que tienen claridad en sus metas de aprendizaje, utilizan estrategias metacognitivas para su aprendizaje profundo. Así también, presentan mayor grado de esfuerzo y persistencia y son capaces de buscar apoyo académico cuando surge la necesidad.

El tercer sujeto de esta tríada para el aprendizaje es el docente, quien requiere de la generación de espacios de análisis individual y conjunto (entre docentes, docentes-estudiantes y docentes-directores de escuela y docentes con asesores) que permitan sistematizar y optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien en los programas de asignaturas de las carreras innovadas se ha declarado la incorporación de metodologías activas y estrategias evaluativas adhoc, que fortalezcan los procesos de aprender a aprender en concordancia con los perfiles de egreso, surge la necesidad de acompañar el proceso de puesta en práctica para sistematizar los aprendizajes y fortalecer aspectos de la docencia que no han sido detectados al momento de estructurar los cursos y/o talleres del área desarrollo docente. Investigaciones a nivel mundial destacan la importancia de una docencia que promueva la capacidad de desarrollar técnicas para detectar los principios fundamentales y organizar los conceptos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia comprensión; esta capacidad metacognitiva al enseñar es crucial al momento de innovar (Bain, 2004).

Diversos autores señalan que la innovación requiere niveles de preparación, imaginación y colaboración que no han sido necesariamente desarrollados por los docentes universitarios. Es justamente en este punto donde surge el concepto de “saber académico acerca de la docencia”, el cual promueve que los profesores se involucren en observar y analizar sus prácticas y el aprendizaje de sus estudiantes para mejorar sus clases/cursos, además de promover y lograr aprendizajes de calidad.

2. Marco Teórico

2.1. Aprendizaje en Educación Superior

Los lineamientos sobre los cuales las instituciones de Educación Superior han construido sus procesos de innovación, desde una perspectiva declarativa reconocen al estudiante como el centro del quehacer formativo y demandan de éste el asumir un rol activo en su aprendizaje. Así también, se asume el compromiso de promover el desarrollo integral del futuro profesional que apunte al logro de aspectos tanto cognitivos como sociales y/o actitudinales.

Los procesos de implementación de tales lineamientos encuentran un contexto en el cual aún persisten modelos/enfoques de cómo llevar a efecto la docencia, el aprendizaje y la gestión del currículo que centra el trabajo en la labor del docente, visualizando al estudiante como un receptor de información que no demanda acompañamiento del proceso formativo del que gestiona el currículo, o si lo hace, no se proporciona el contexto necesario para que se lleve a cabo de manera adecuada.

Se puede mencionar también que la calidad de los aprendizajes logrados por los futuros profesionales, se relacionan mayoritariamente al desarrollo de aspectos cognitivos de nivel medio; dejando de lado aspectos actitudinales, afectivos de comprensión y compromiso con la sociedad, así como cognitivos de nivel superior. Las personas que participan en los procesos formativos en educación superior, requieren desarrollar las distintas dimensiones que los conforman. Los aspectos afectivos/emocionales, las maneras de relacionarse, así como el desarrollo cognitivo, entre otros, requieren ser tomadas en consideración en la formación profesional para lograr el desarrollo pleno de las personas.

Entonces, los procesos de innovación/renovación del sistema de Educación Superior requieren crear condiciones que faciliten los procesos de cambio, partiendo en el nivel político institucional y pasando por el nivel curricular y pedagógico. Se hace evidente evitar desfases entre los discursos y las medidas implementadas. Entonces, surge como necesario orientar los esfuerzos por visibilizar a los sujetos participantes y actores relevantes de la real implementación de la Innovación Curricular, para acompañarles en el conocimiento de sus formas de trabajo, que las analicen y mejores en conjunto con los demás actores.

Se hace necesario que tanto los estudiantes que ingresan a estas instituciones como los profesionales encargados de su formación, remiren su quehacer desde la óptica de ser “sujetos que

aprenden”. Es decir, mirarse como personas que traen consigo, tanto a los procesos de docencia como a los de aprendizaje que Bourdieu (1987) ha denominado matrices de percepción o *habitus* que permiten filtrar las estructuras que se encuentran en el campo cultural, marcos de interpretación de la realidad. Estos mecanismos a través de los cuales los sujetos internalizan las estructuras sociales, permiten aprender de la experiencia de las acciones anteriores y desarrollar un conocimiento práctico sobre cómo hacer las cosas que toma en cuenta las estructuras sociales.

El *habitus* asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (Bourdieu, 1987, p. 91).

El intentar comprender los procesos de aprendizaje desde una mirada basada en el reconocimiento que la cultura está formada por significados compartidos (Bourdieu, 1987), nos lleva a reconocer que este *habitus* influenciaría de manera importante en el proceso de formación profesional, tanto al estudiante como al docente, siendo ambos sujetos de aprendizaje.

Si pensamos la educación como un sistema, es decir, como un conjunto de elementos que ordenadamente y de manera relacionada entre sí contribuyen al logro de un determinado objetivo, podemos concordar con Houssaye (1982) quien plantea que dentro de los componentes de lo que este autor denomina “triángulo pedagógico” encontramos tanto al sujeto que enseña como al sujeto que aprende y el objeto a aprender. Cada uno de estos actores/sujetos cumple una tarea central: enseñar el primero y aprender el segundo (Undurraga, 2013). Sin embargo, el sujeto que enseña también aprende y esta forma que tiene de aprender tiene una importante influencia en los procesos de planificación y ejecución de su quehacer, así como indirectamente en los tipos de aprendizaje que logra el estudiante.

La sociedad del aprendizaje/conocimiento, entendida como aquella sociedad que “procesa información y conocimiento de formas que llevan al máximo el aprendizaje, estimulan la creatividad y la invención, y desarrollan la capacidad para iniciar el cambio y enfrentarse a él” (Hargreaves, 2003, p. 11), requiere de una nueva manera de relacionarnos con el conocimiento. Como señala el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), esta relación se ha democratizado, lo que conlleva la necesidad de repensar y analizar la forma en la que se concibe

el aprender. Es decir, analizar desde una mirada que comprenda que ya no es una meta final la memorización y el aprendizaje superficial.

Los desafíos que se instalan en el quehacer formativo en Educación Superior se relacionan con lo que ya hace algún tiempo se declara en la Ley 20370, artículo 2 relativo a que: la educación es el proceso de aprendizaje que tiene como finalidad alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas.

Ya en 1994, Delors desafía los procesos educativos vigentes con el planteamiento de los cuatro pilares de la educación: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Complemento de lo anterior se puede mencionar lo que educadores como Bloom, en Kennedy (2007) señalaron con respecto a los dominios del aprendizaje, reconociendo no sólo el dominio cognitivo para ser desarrollado. Parece necesario que como sociedad se logre comprender que la educación tiene como función esencial el desarrollo continuo, tanto de las personas como de la sociedad misma, volver los ojos hacia el sujeto como un todo integrado y reflexionar sobre el accionar, el descubrir para un mejor aprendizaje.

Desde esta perspectiva el educador orienta su actividad docente como las metodologías, evaluación y el desarrollo de todo el potencial del educando como ser humano. El acto educativo visto no sólo como una experiencia cognitiva, sino también, como un espacio de relaciones e interacción con otros, posibilita el desarrollo del ser humano como tal. Savater (2004), señala que nos hacemos humanos en el contacto y la vinculación con otros seres humanos. Tal y como señalan diversos autores, la esencia del hombre es ser persona y el fin de la educación sería que el hombre vaya siendo una persona cada vez más perfecta en cuanto tal. Es decir, se necesita que el docente guíe y potencie el desarrollo de las capacidades de acuerdo con la naturaleza propia del estudiante.

Al conceptualizar el educar como un acto humano, las emociones no pueden estar ajenas a este proceso. En este sentido, son variados los autores que señalan la importancia de considerar las emociones en el proceso de educar (Bach, 2002; Casassus 2006; Maturana y Verden Zoler, 2003; Naranjo, 2007). La emoción es la fuente de energía humana que impulsa el accionar, donde emoción y motivación están intrínsecamente conectadas (Brockbank & McGill, 2002).

El concebir tanto al estudiante como al docente como sujetos que aprenden, así como el cautelar la calidad de los procesos formativos en un contexto de masificación de la Educación Superior, son desafíos que las instituciones viven día a día. Por ejemplo, el desafío de implementar lo que se ha señalado en los Modelos Educativos en los niveles terciarios de educación, y que dicen relación con el foco del proceso formativo en el estudiante y por ende el aprendizaje, requiere de un análisis que incluya mirar dicha premisa desde una óptica sistémica.

La teoría del constructivismo socio histórico (Vygostky, 1978), concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual intersubjetivo y reflexivo-colaborativo. Este proceso es descrito como situado, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza, es continuo, enraizado, permite al sujeto adaptarse al mundo y generar conocimiento. El aprender en su sentido más amplio, implica concebir a los sujetos como quienes activamente construyen su comprensión basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas (Niemi, 2002; Sanger y Osguthorpe, 2011).

Para que exista cognición debe haber emoción, no existe conocimiento que no tenga un origen o una finalidad de naturaleza emocional. Toda cognición tiene una base afectiva y se realiza de manera afectiva. No cabe duda que cuando existe interés o motivación por algún tema específico, surge en forma espontánea la búsqueda de información, se realizan las conexiones, el tiempo se pasa más rápido, resulta entretenido, hay un fluir de conexiones y de vinculación con otros saberes. Además, se puede incorporar el hecho que el acto educativo ocurre con otros, en un ambiente social, en una comunidad educativa, o de aprendizaje, donde hay un encuentro e interacción con otros, cuyo propósito está orientado al aprendizaje.

Las emociones están presentes, ya que caracterizan la forma en que nos relacionamos, y como señala Casassus (2006), las emociones están en nuestra fuente más íntima de nuestra identidad como persona. El clima emocional del aula es un componente que influye en el aprendizaje de los educandos, el cual está asociado con la relación que se establece entre el profesor y los educandos, y en la relación que se da entre los estudiantes.

Si para implementar lo declarado en las innovaciones/renovaciones curriculares observamos estos procesos exclusivamente desde una perspectiva técnica curricular y dejamos de lado la complejidad del quehacer de la educación, tenemos el peligro de sólo focalizarnos en el aprendizaje del futuro profesional en formación y no poner atención y no resaltar a otros sujetos que aprenden

el este proceso formativo: docentes, directores/ jefes de carrera, etc. Así también, se corre el riesgo de concebir la educación relacionada sólo al desarrollo del sujeto en su ámbito cognitivo, dejando de lado los otros aspectos que conforman al ser integral.

Al declarar al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje surge desafiante el concebir al docente como mediador de los procesos de construcción de estos aprendizajes. Declararlo en los Modelos Educativos de cada institución y crear Centros de Desarrollo/Apoyo para mejorar los procesos docentes es una parte del trabajo que se necesita implementar para paulatinamente lograr el cambio anhelado. Sin embargo, se hace necesario generar espacios de análisis de dichas innovaciones. Espacios que vayan más allá de lo técnico y que promuevan análisis/reflexión individual y conjunta de los sujetos partícipes de implementar/llevar a cabo estos procesos.

2.2. Procesos reflexivos/de análisis para el aprendizaje

Schön (1987) ya planteó la importancia de lo que denominó reflexión y que definió como el pensamiento útil, deliberado y metacognitivo en y sobre la práctica. Este proceso reflexivo que va desde la acción práctica a una reflexión (teórica) y vuelve nuevamente a la práctica, esta mirada no lineal e interactiva de interrelaciones, reconoce la dinámica de la complejidad de la realidad educativa y permite la construcción de conocimiento. El conocimiento no es percibido como absoluto, sino en constante cambio, es generado por los sujetos en un contexto auténtico en el que se promueve una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, una interrelación entre aspectos cognitivos y sociales que permitan caracterizarlo como un proceso de construcción socialmente mediado, situado y distribuido, que hace uso de la reflexión.

La reflexión en y sobre la acción (Cattley, 2007; Dewey 1933; Rodman 2010; Schön 1983; Shoffner, 2009) es vista como un mecanismo que permite repensar las experiencias vividas para aportar así a la construcción de conocimiento a través de pensar las situaciones problemáticas y transformarlas. Schön (1983) sugiere que la reflexión permite profesionalizar la docencia, ya que contribuye a la generación de conocimiento base (en y sobre la acción) y no simplemente a su aplicación prescriptiva para la solución de problemas de una realidad compleja, incierta e inestable.

Se aprende a ser reflexivo en el análisis de la propia práctica reconstruyendo el conocimiento empírico, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los significados adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática (Liou, 2001). Freire (2006) postula que la labor de enseñar exige reflexión crítica sobre

la práctica. Este autor latinoamericano plantea que la práctica docente implica una relación dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

En la Sociedad del Conocimiento-Aprendizaje (Hargreaves, 2003) es prioritario el desarrollo de la capacidad de aprender a analizar/reflexionar en y sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza. Como lo ha señalado Habermas (1982), los intereses constitutivos del conocimiento plantean tres niveles: el primer nivel denominado Racionalidad Técnica (Nivel Empírico Analítico), sugiere que la reflexión se basa en la aplicación de conocimientos técnicos y habilidades. En el segundo nivel, llamado de acción práctica (Nivel Hermenéutico Fenomenológico), la reflexión presta atención a la comprensión de la interacción entre los individuos. Finalmente, en el último nivel denominado de la reflexión crítica (Nivel Crítico Teórico), la atención se centra en el cuestionamiento de los criterios normativos, éticos y morales relacionados de manera directa e indirecta con el hacer.

Los procesos de implementación requieren que paulatinamente el interés constitutivo del conocimiento que guía los procesos de aprendizaje, migre de la racionalidad técnica a la reflexión crítica. Lo anterior, para aportar a procesos de aseguramiento y gestión de la calidad en la docencia de pregrado los cuales han llegado a los complejos contextos de la Educación Superior para quedarse.

En el proceso de implementación de la Innovación/Renovación Curricular los sujetos que participan y que tienen la tarea central de poner en práctica lo diseñado son los directores de escuela/ docentes y estudiantes. Al plantear la mirada de los procesos que cada uno de ellos desempeña: la gestión curricular, la docencia y el aprendizaje, se puede reconocer la complejidad de los procesos (Morin, 1999). Dicha complejidad requiere de los sujetos participantes, el plantearse como desafío el analizar su quehacer y sistematizar los aprendizajes que se producen. Lo anterior posibilita la construcción de conocimiento desde y sobre la acción y aporta a sistematizar lo aprendido para apoyar a otros programas formativos cuyos procesos de Innovación Curricular están en etapas de rediseño.

2.3. Enseñanza Aprendizaje

Educador y educando viven en una convivencia diaria, en un espacio relacional, de comunicación, participativo, de creatividad, de crecimiento, derivado del intercambio de experiencias, donde se establece una comunidad de expresión de ideas, emociones, de reflexión,

en el cual se construye en conjunto, y todos aprenden de todos. Un espacio de relación y desarrollo humano complejo, que requiere de auto-organización resultante de las múltiples dimensiones que involucra a la persona y el proceso de aprendizaje. Como sugiere Hoban (2002) “esto significa que la enseñanza es más que la entrega de conocimientos prescrito el uso de un repertorio de estrategias, sino una relación dinámica que cambia con diferentes estudiantes y contextos” (p. 26). Se puede resumir entonces que lo que los profesores llevan a cabo en la sala es influenciado por elementos como el currículo, el contexto y la manera en la que los estudiantes responden a las tareas, así como también la/s forma/s de aprender del docente.

A nivel nacional, González et al., (2011) señalan que:

Al analizar las asociaciones entre las experiencias de los estudiantes y los profesores, se encontró que los cursos en que los primeros tienden a abordar su aprendizaje de manera profunda y presentar percepciones positivas sobre el contexto, son aquellos en los cuales los profesores trabajan centrándose en el cambio conceptual y el estudiante; y que, además, presentan percepciones positivas sobre el contexto de la docencia (p. 38).

Dichos resultados encontrados se condicen con las asociaciones encontradas por Trigwell et al. (1999) y que tienden a relacionar la forma de trabajo/docencia del profesor y el tipo de aprendizaje logrado por el estudiante.

Para Calcagni (2001) el arte de educar se centra, más que en el fenómeno del enseñar, en la capacidad de aprender a abrir espacios, dejar fluir para que otros aprendan. El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Asimismo, para educar es necesario que cada persona se conozca así mismo, tanto el educador como los aprendices. Luego, es necesario que exista conocimiento de cada uno de los que integran esta comunidad educativa.

Como plantea Kolb (1984) “el aprendizaje es un proceso en el que se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (p. 38). Es decir, la experiencia del sujeto se convierte en la piedra angular para el proceso de aprendizaje o construcción de conocimiento. Se elabora conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que están situadas en un contexto social. Cada vez que se intenta construir conocimiento nuevo se relaciona con el conocimiento previo que se ha elaborado. Se considera al sujeto como el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel fundamental, ya que a través de él se interactúa con el medio social (Vygotsky, 1978).

Por su parte Biggs (2006) plantea el concepto de “enfoque de aprendizaje” entendido como los estilos de aprendizaje y la motivación que la persona desarrolla para lograrlo. Este autor distingue dos tipos de enfoque de aprendizaje: superficial y profundo. Este último se da cuando el sujeto explora lo que aprende en su esencia, personaliza la tarea conectándola a lo que ya conoce, a sus conocimientos previos, también se asocia con la motivación, la retroalimentación y el refuerzo positivo. Un aspecto común entre el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) y el aprendizaje profundo es la necesidad que se vincule el nuevo saber con conocimientos previos “pues forman parte de un sistema de representaciones que tiene coherencia y sus funciones de explicación del mundo. Esta reestructuración requiere un importante trabajo cognitivo” (Perrenoud, 2007, pp. 22-23).

Si se retoma lo planteado anteriormente, respecto de reconocer tanto al estudiante como al docente como sujetos de aprendizaje, se puede señalar que el aprender es un proceso de construcción individual y social, situado en una convivencia diaria, en un espacio relacional de comunicación participativa, de creatividad y crecimiento, derivado del intercambio de experiencias, donde se establece una comunidad de expresión de ideas, emociones, reflexión, construcción conjunta, y donde todos aprenden. Un espacio de relación y desarrollo humano complejo, que requiere de auto-organización resultante de las múltiples dimensiones que involucra a la persona y el proceso de aprendizaje. Hoban (2002) señala que interactúan “condiciones individuales, sociales y contextuales para el aprendizaje, hay una influencia mutua recíproca lo designa sistema de aprendizaje e incluso la influencia puede ser tal que se puede denominar pensamiento sistémico, interconectado el que describe como una tela de araña” (p. 59).

Profundizando el concepto de influencia mutua señalado en el párrafo anterior, diferentes autores analizan algunos prescriptores vinculados con el aprendizaje. Existe un consenso generalizado que los docentes enseñan de acuerdo a como les gustaría aprender y a las estrategias que les resultaron más eficaces para avanzar en la formación universitaria e introducirse en dicha comunidad disciplinar compartiendo formas de pensar y actuar. Desde esta perspectiva, se plantea no sólo la importancia de identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes sino también de considerar los estilos de aprendizaje de los docentes, en la medida en que estas preferencias impactarán sobre sus métodos de enseñanza habituales, incidiendo en consecuencia sobre las formas de aprender y el rendimiento estudiantil (Ventura, 2013).

Reconociendo al ser humano como un todo, surge pertinente postular que en el proceso de aprender y educar es necesario que cada sujeto se conozca. Es decir, tomar conciencia del potencial latente que está esperando para fluir (Csikszentmihalyi, 2003).

De acuerdo a lo planteado por Contreras en Moreno (2011):

La enseñanza es una actividad humana por medio de la cual se ejerce influencia en la vida de otras personas y esta influencia tiene una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables, por esto es que la enseñanza obliga moralmente a sus responsables, no se puede ser insensible ante el tipo de interacción que se establece entre profesor y alumnos, ni ante lo que se les pretende enseñar ni cómo (p. 36).

Las decisiones (conscientes o no) que ejecuta el docente influyen en el tipo de aprendizaje que se construye; nos sugiere que “los alumnos utilizan determinados modos de aprender, más o menos estratégicos, más o menos profundos, que ajustan (no sólo pero sí especialmente) en función de lo que hacen los profesores” (Ventura, 2013, p. 274).

En este aspecto, cabe señalar que se han desarrollado múltiples estudios relativos al pensamiento del docente, tales como: creencias, concepciones, teorías implícitas, lenguaje en el aula, acciones didácticas, así como muchos otros elementos constituyentes de la dinámica educativa y en especial del aula (Figueroa y Páez, 2008).

Asimismo, están las Teorías Subjetivas entendidas como “construcciones personales explicativas, de estructura argumentativa del tipo causa-efecto. Siendo particulares, hechas por los sujetos acerca de ellos mismos y de su contexto, les permiten interpretar y ponderar fundamentalmente sus relaciones con los otros” (Catalán, 2004, p. 2). Entonces, la docencia universitaria se constituye en un foco de investigación, donde estos sujetos son constructores activos de su significado elaborando su conocimiento, de acuerdo a su experiencia previa y la mediación con los demás, eligiendo consciente o inconscientemente, entre valores y hábitos.

Se puede señalar que la mirada de la educación hoy en día, declarativamente se centra en los sujetos. Los desafíos y el foco de la educación se orienta al desarrollo integral de los educandos, considerándolos como personas legítimas, respetadas, aceptadas con sus características de acuerdo a sus edades, en permanente desarrollo de todas las esferas y su potencial, sujetos protagonistas de su historia, participantes activos en su proceso formativo. El educador, también es reconocido como

sujeto social con historicidad y que requiere asumir el rol de mediador entre el conocimiento existente y “las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p. 38). El educador pone a disposición del aprendiz, su experiencia, su saber y su persona.

2.4. Estilos y estrategias para el aprendizaje

En el contexto nacional relativo a la implementación de procesos de mejoramiento continuo de la formación profesional, surge relevante asumir como punto de inicio una tarea pendiente que contribuya a la generación de conocimiento. Aparece como desafío el articular los estilos y estrategias de aprendizaje, así como las estrategias didácticas de los sujetos involucrados en el proceso formativo en pos de aprendizajes profundos.

En el último tiempo, la investigación sobre enfoques y estilos de aprendizaje ha mostrado que hay notables diferencias según las miradas de los distintos autores de acuerdo a cual sea el foco que se desea desarrollar, así como las perspectivas y definiciones en las cuales se centra el aprendizaje. Además, hay que considerar que son formas particulares que desarrolla cada persona de acuerdo a sus intereses, motivaciones a la disciplina y a las estrategias didácticas planteadas por los docentes, por lo tanto es un concepto multidimensional.

Así, Schmeck en Cabrera y Fariñas (2011) señala que un estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera. Por su parte, Gregory en Cabrera y Fariñas (2011) señala que éstos representan los comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.

Cabrera y Fariñas (2011) plantean que el aprendizaje se refiere a las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje.

Desde este enfoque, cuatro serían las dimensiones de los estilos de aprendizaje:

- A. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de percibir la información (canales de aprendizaje): estilo visual, estilo verbal- auditivo.
- B. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de procesar la información: estilo global, estilo analítico.
- C. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: estilo planificado y estilo espontáneo.
- D. Estilos de aprendizaje relacionados con las formas preferidas de los estudiantes de orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: estilo cooperativo, estilo independiente o individual.

De acuerdo a lo ya planteado, los estilos de aprendizaje son individuales, el sujeto los construye desde su historicidad, sus expectativas y motivaciones, pueden variar de acuerdo al objeto en estudio y al nivel de avance académico de los estudiantes. En este proceso el profesor tiene el desafío de tomar conciencia sobre cuál es su estilo de aprendizaje, del estilo de aprendizaje de los estudiantes a su cargo, para seleccionar las estrategias didácticas, los medios y las actividades que van a depender del propósito a lograr en los estudiantes, ya sea para lograr un aprendizaje profundo, desarrollar pensamiento crítico, reflexivo, analítico, habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

En el proceso de aprendizaje no sólo confluye la díada educador y educando, también influye fuertemente la organización en la que se da el proceso. Por ejemplo, el diseño curricular tiene relación con el logro/no logro de aprendizajes profundos. Esta temática ha sido ampliamente investigada, pero aún con muchos interrogantes por resolver.

Como ya se ha planteado, el acto educativo implica tener en cuenta al docente como una persona clave en este proceso, y al igual que al educando, debe ser considerado con sus características, sus formas de aprender, su saber y su disposición para enseñar a través de estrategias que ha logrado forjar durante su experiencia. Parte importante del proceso formativo centrado en el estudiante requiere de estrategias didácticas/de enseñanza que involucren una gran cantidad de actividades, basadas en el amplio conocimiento de sus educandos, donde se fortalezca cada vez más la

interacción entre el profesor – estudiante y se logre a través de la convivencia diaria de aprendizajes de calidad, para que los educandos aprendan a ser protagonistas en la construcción y apropiación del conocimiento y, por consiguiente, desarrollen grados crecientes de autonomía (Jaramillo & Osses, 2012).

La palabra estrategia representa acciones o un conjunto de acciones que se pueden poner en marcha de forma ordenada, las que utilizan las personas para el logro de un determinado propósito. En el ámbito de la educación las estrategias didácticas se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes. Es importante definir las estrategias técnicamente como procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos. Son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica (Díaz-Barriga & Hernández, 2002).

Osses y Carrasco (2013) plantean las estrategias didácticas, en términos de las actividades, como la integración de distintos elementos en una forma de acción a través de la cual se promueve el aprendizaje de los alumnos, se considera la realidad concreta del alumno, su entorno socio-cultural, su vida familiar, sus aspiraciones y valores personales y de su grupo de pertenencia.

Con respecto a lo anterior, se considera a las estrategias didácticas como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso docente – educativo. Asimismo, expresa la intencionalidad de las acciones que guían la selección de los métodos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos (Montes de Oca y Machado, 2011).

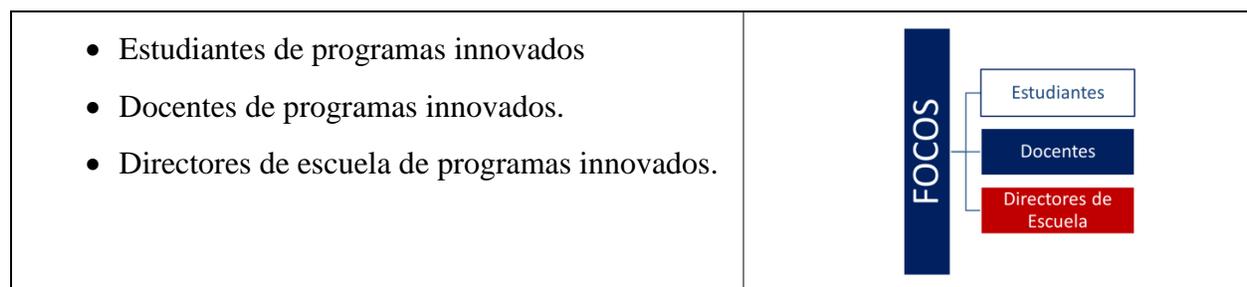
El docente requiere adquirir y reflexionar estrategias didácticas con fundamento en la teoría, con el propósito de facilitar, cualquiera sea la disciplina, el aprendizaje profundo en sus estudiantes, evitando reproducir en las aulas recetas carentes de creatividad.

Rosas y Jiménez (2009) indican que “las teorías constructivistas de desarrollo profesional visualizan la construcción de teorías personales de enseñanza como un quehacer importante de los profesores” (p. 411). La acción mediadora del docente en el proceso formativo es guiada por estas teorías, que ya sean explícitas o implícitas, influyen en el tipo de aprendizaje logrado por los estudiantes.

2.5. Marco Metodológico: diseño e implementación de la innovación

El trabajo que se ha elaborado tiene como objetivo el acompañamiento del proceso de implementación de la Innovación Curricular para que permita realmente llevar a la práctica lo declarado en los planes de estudio; y a la vez, la sistematización y construcción de conocimiento en pos de apoyar a los nuevos programas innovados en su etapa de puesta en práctica.

Se pueden identificar tres sujetos como foco con los cuales se ha trabajado:



Así también se han identificado tres momentos en el proceso de trabajo:

Evaluación inicial: que plantea como objetivo:

1. Diagnóstico Estudiantes de primer año cohorte 2015 programas de formación innovados: aspectos cognitivos y afectivos (foco en estrategias).
2. Diagnóstico Docentes de asignaturas de primer año: mediación de aprendizajes.
3. Diagnóstico Directores de Escuela de programas innovados: Gestión del currículo.

Acompañamiento del proceso: que plantea como objetivo

1. Retroalimentar los resultados de instrumento diagnóstico.
2. Reuniones con estudiantes para analizar/reflexionar sobre proceso de aprendizaje (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).
3. Reuniones con docentes para analizar/reflexionar sobre proceso de enseñanza-aprendizaje (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).
4. Reuniones con directores para analizar/reflexionar sobre proceso de gestión del currículo (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).

Evaluación final: que plantea como objetivo

1. Análisis para contrastar con resultados iniciales.
2. Análisis para la toma de decisiones del proceso de elaboración propuesta de trabajo en carreras innovadas.
3. Elaboración propuesta de trabajo en carreras innovadas en:
 - a) Estrategias para el aprendizaje
 - b) Estrategias para la mediación de aprendizaje
 - c) Estrategias para la gestión afectiva de currículos innovados.

En la tabla 1 se organiza y presenta de manera resumida cómo se está llevando a cabo el trabajo. Parece relevante mencionar que la propuesta planteada se aplica a un grupo piloto conformado por nueve programas de formación innovados de los cuales se seleccionó a seis estudiantes por cada carrera⁴ y a docentes de asignaturas que se han denominado basales. Dichas asignaturas corresponden a aquellas que contribuyen a la construcción de conocimientos y/o desarrollo de habilidades y que proveen las bases de los procesos de aprendizaje futuro. Así también, se incluye al director de escuela y/o coordinador de la carrera innovada, lo cual se observa a continuación.

Tabla 1:

Diagrama etapas/fases del proceso de investigación.

Evaluación Inicial	Acompañamiento del proceso	Evaluación final
Aplicación de instrumentos de diagnóstico	Retroalimentación	Aplicación de instrumentos de diagnóstico
Diagnóstico Estudiantes de primer año cohorte 2015 programas de formación innovados: aspectos cognitivos y afectivos (foco en estrategias).	Reunión individual con estudiante de carrera innovada para retroalimentar los resultados de instrumento diagnóstico.	Diagnóstico Estudiantes de primer año cohorte 2015 programas de formación innovados: aspectos cognitivos y afectivos (foco en estrategias).

⁴ La selección de los seis estudiantes por programa innovado obedeció a criterio académico y motivacional. Se eligió a los dos estudiantes con PSU ponderada más alta, dos con PSU más baja y a dos estudiantes que, basados en diagnósticos institucionales tuviesen, uno alta motivación y otro baja.

Actividades	Diagnóstico Docentes de asignaturas de primer año: mediación de aprendizajes. Diagnóstico Directores de Escuela de programas innovados: Gestión del currículo.	de Reunión individual con docente de carrera innovada para retroalimentar los resultados del instrumento diagnóstico. Reunión grupal con director de carrera innovada para retroalimentar los resultados del instrumento diagnóstico.	Docentes de asignaturas de primer año: mediación de aprendizajes. Diagnóstico Directores de Escuela de programas innovados: Gestión del currículo.
	Preparación de retroalimentación	Análisis/Reflexión del proceso (individual y/o grupal)	Preparación de la evaluación final del proceso
	Revisión de los resultados de los instrumentos aplicados.	Reuniones con estudiante para analizar/reflexionar sobre proceso de aprendizaje (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).	Análisis para contrastar con resultados iniciales.
	Análisis para la retroalimentación de los sujetos participantes	Reuniones con docentes para analizar/reflexionar sobre proceso de enseñanza-aprendizaje (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).	Análisis para la toma de decisiones del proceso de elaboración propuesta de trabajo en carreras innovadas.
	Análisis para la toma de decisiones del proceso de acompañamiento	Reuniones con directores para analizar/reflexionar sobre proceso de gestión del currículo (en pos de fortalecer el desarrollo de estrategias).	Elaboración propuesta de trabajo en carreras innovadas en:
	Análisis de resultados de instrumentos por cada equipo de sujetos participantes.		
	Análisis global de los resultados de instrumentos		
	Elaboración Propuesta de proceso de acompañamiento.		1. Estrategias para el aprendizaje 2. Estrategias para la mediación de aprendizaje 3. Estrategias para la gestión afectiva de currículos innovados.
		Elaboración/creación/generación de estrategias	
		Para el aprendizaje Para la mediación para el aprendizaje Para la gestión de currículo innovados.	
Productos	Propuesta proceso de acompañamiento elaborada	Propuesta estrategias elaborada	Propuesta de trabajo en carreras innovadas elaborada

3. Avances

En coherencia con lo planteado en el marco teórico, considerando los conceptos básicos planteados por Feuerstein (en Tébar, 2007) respecto a la modificabilidad cognitiva y la mediación-experiencia de aprendizaje mediado para el logro de aprendizajes profundos, se han aplicado diferentes instrumentos para recoger información de los distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A los estudiantes se les aplicó dos instrumentos; uno que recoge la percepción que tiene el estudiante de sus funciones cognitivas (Tébar, 2007), el cual consta de 42 ítems, y corresponde a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuestas, las que son: casi siempre, generalmente, indeciso, rara vez, y nunca; a partir de las cuales se evalúa el proceso mental que realiza el estudiante, considerando la fase de entrada, elaboración y salida de la información; con preguntas sustantivas cuyas respuestas entregan orientación sobre las funciones cognitivas (FC) que los estudiantes creen tener más o menos desarrolladas.

Para un mejor análisis de los datos se agruparon las respuestas en tres categorías, estableciéndose los siguientes resultados; 3 para las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo, 2 para los indecisos en la respuesta y 1 para los que están en desacuerdo o muy en desacuerdo.

1. FASE DE ENTRADA

La fase de entrada del acto cognitivo se evalúa mediante la aplicación de catorce ítems que permiten valorar el logro de ocho funciones cognitivas, como son percepción, exploración sistemática, precisión y exactitud con la cual se recoge la información por mencionar algunos.

2. FASE DE ELABORACIÓN

Esta fase está compuesta por diez funciones cognitivas como son la percepción del problema, distinción de datos relevante, evidencia lógica, clasificación cognitiva por mencionar algunos, las que se evalúan mediante la aplicación de diecisiete ítems.

3. FASE DE SALIDA

La fase de salida del acto cognitivo se evalúa mediante la aplicación de once ítems como son la comunicación explícita, habilidades lingüísticas, control de la respuesta, que comprenden seis funciones cognitivas.

Las tres fases están íntimamente relacionadas ya que si una persona no recoge bien la información en la fase de entrada, ésta tendrá repercusiones en la elaboración y en la salida de la información.

Otro instrumento aplicado a los estudiantes es el Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiante Universitarios CEVEAPEU de (Gargallo, Suarez & Pérez, 2009). Este instrumento posee dos escalas: Una primera escala evalúa estrategias afectivas de apoyo y control o automanejo, la que a su vez se subdivide en cuatro subescalas que miden los siguientes aspectos:

- i. Estrategias motivacionales: motivación intrínseca, extrínseca, autoeficacia autoconcepto-autoestima, sentimiento de competencia, etc.
- ii. Componentes afectivos: relacionados con relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés.
- iii. Estrategias metacognitivas: se refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo a objetivos de la tarea y en función del contexto.
- iv. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos.

La segunda escala evalúa estrategias relacionadas con el procesamiento de la información la que se subdivide en dos sub escalas:

- i. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información mide conocimiento de fuentes de información y selección de la información.
- ii. Estrategias de procesamiento y uso de la información: Es todo lo referente a elaboración, organización almacenamiento, transferencia de la información.

Con respecto al trabajo con los docentes, se aplicó el instrumento denominado: El Perfil del Profesor Mediador (Tébar, 2007). Este cuestionario de autoevaluación de la profesión docente se

basa en una perspectiva del aprendizaje mediado. Está conformado por 32 rasgos, que a su vez conforman los ítems del mismo, definidos por los principios de la mediación, por sus implicancias pedagógicas y por los procesos de relación en las interacciones de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes. Los 32 ítems se clasifican según los siguientes criterios de mediación definidos para los docentes: intencionalidad – reciprocidad, significado, trascendencia, conducta compartida, sentido de ser competente, individualización y diferenciación pedagógica, búsqueda de los logros de la conducta, regulación de la conducta, búsqueda de lo nuevo y lo complejo, conciencia de cambio, búsqueda de alternativas optimistas y sentido de pertenencia. Cada ítem describe una acción propia de un profesor mediador la que se contrasta con el actuar del docente, resultando una autocalificación que varía de 1 a 5 puntos, siendo el 5 la mayor puntuación y la media de 2,5.

Para facilitar el análisis y la interpretación de los datos, se codificaron las respuestas de la siguiente forma: los 5 puntos se asignaron cuando la respuesta al ítem es Siempre, 4 puntos cuando la respuesta es Generalmente, 3 puntos cuando la respuesta es A veces, 2 puntos cuando es Rara vez y 1 punto cuando la respuesta es Nunca. Los resultados se informan en forma de porcentajes.

Con respecto a los Directores de Escuela se generó un *Cuestionario para Directores de Escuela de carreras innovadas de la ULS*, que tuvo como propósito caracterizar el perfil de la gestión curricular desarrollada por las nueve carreras renovadas.

Se elaboró un cuestionario de 36 reactivos de preguntas abiertas y cerradas con el fin de recabar información acerca de la experiencia en la gestión de los directores de escuela de carreras innovadas, en relación a 4 categorías: Gestión Administrativa, Gestión de la información, Gestión de la Docencia y Otros que integra información referida a datos profesionales personales.

La elaboración incluyó un focus group, donde se aplicó un cuestionario piloto a tres directores de escuela con el fin de perfeccionar el instrumento en aspectos de forma y contenido. El cuestionario final fue elaborado utilizando la herramienta Google Forms. Para aplicar el cuestionario, se envió un correo electrónico explicando a los directores el objetivo del instrumento, el cual incluía un link para acceder al mismo y contestarlo en línea.

El análisis cuantitativo incluyó determinar la frecuencia de cada una de las respuestas y los resultados fueron expresados en porcentajes.

4. Discusión y conclusiones

La innovación curricular genera espacios y oportunidades para que la comunidad académica remire y reflexione acerca de su participación en los procesos formativos en el pregrado. Para ello, se ha de disponer de una voluntad política, estratégica, metodológica, que apoye la consecución de los propósitos definidos. Para que exista una verdadera innovación se ha de derribar pre concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje y sobre los roles que competen tanto a educandos como a educadores y gestores del currículo.

Asumir que se está ante un nuevo escenario, en el cual no sólo es relevante considerar al sujeto en sus aspectos académicos, sino además, no perder de vista que se ha declarado que el centro del proceso educativo es el estudiante, para ser considerado como un legítimo otro en su formación; involucra buscar el desarrollo tanto de aspectos cognitivos: pensamiento crítico, creatividad, transferencia de aprendizajes; de aspectos motivacionales: valor de la tarea, interés por el conocimiento y la excelencia profesional; de aspectos sociales: responsabilidad social e interacciones acordes al trabajo colaborativo, como de aspectos espirituales y afectivos.

En este sentido, el rol del docente adquiere otra función, un mediador entre el conocimiento existente y el educando, además de poner a disposición su experiencia y su valor como persona potenciando el pleno desarrollo del estudiante. El director de escuela es el que gestiona y facilita los procesos para que se desarrolle el acto formativo, conocedor de los educandos otorga las condiciones para que los actores de la tríada de aprendizaje conformen una comunidad que interactúa, aprende, y que aporta para el desarrollo de las artes, las humanidades y la ciencia, pero por sobre todo, se desarrollen como personas para hacer un mundo más humano.

En términos generales y teniendo en consideración que a la fecha de generación de este artículo se está en proceso de análisis de la información relativa a los tres sujetos participantes, sólo se pueden presentar hallazgos generales en los ámbitos de aprendizaje, gestión y docencia.

En el trabajo con los estudiantes y docentes, la manera de presentar los resultados en el diagnóstico relativo a aspectos cognitivos se realiza a través de tablas con las frecuencias relativas obtenidas, las que se agrupan en tres categorías, estableciéndose los siguientes resultados; 3 para las respuestas muy de acuerdo y de acuerdo, 2 para las respuestas indecisos y 1 para los que están en desacuerdo o muy en desacuerdo. Se adjunta los gráficos que permiten visualizar las principales fortalezas y aspectos a mejorar en los estudiantes que respondieron los instrumentos.

Conjuntamente se sugieren actividades de mediación para fortalecer las habilidades cognitivas menos desarrolladas.

En relación con aspectos afectivos motivacionales se busca identificar:

- *Estrategias disposicionales y de apoyo.* Estas estrategias son las que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen dos tipos de estrategias:
- *Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo:* integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés, etc.
- *Estrategias de control del contexto:* se refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, etc.
- *Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información:* Integran todo lo referente a la localización, recogida y selección de información. El sujeto debe aprender, para ser aprendiz estratégico, cuáles son las fuentes de información y cómo acceder a ellas para disponer de la misma. Debe aprender, también, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente.

Los resultados de los diagnósticos varían de una carrera a otra y al interior de éstas. Sin embargo, existen deficiencias en las tres fases del acto mental, lo cual requiere de los docentes una atención constante con respecto a qué maneras de mediar utilizan. Se puede observar también, resultados inquietantes en aspectos de motivación por los procesos de aprendizaje.

Respecto a los directores de escuela, se puede señalar que el desafío de gestionar currículos innovados demanda tanto de ellos(as) como de la Institución, cambios que permitan resignificar la labor realizada. Monitorear el logro del perfil de egreso, la tributación de las distintas asignaturas, la innovación en las metodologías y en las formas de evaluar, son los nuevos focos de análisis que en conjunto con el equipo que le acompaña, requieren de su atención. Así también, el seguimiento de indicadores como retención, deserción y tiempo de titulación son, entre otros, nuevos aspectos a los que hay que monitorear. Para ello, es necesario que los contextos provean los insumos y los mecanismos necesarios.

5. Referencias bibliográficas

- Ausbel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bach, E. (2002). *Sedúcete para seducir*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard: Harvard University Press.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Cabrera, J., & Fariñas, G. (2011). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Calgani, A. (2001). Aprendizaje y emocionalidad. *Pensamiento Educativo*(28), 153-167.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Chile: Cuarto propio.
- Catalán, J. (2004). Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14.
- Cattley, G. (2007). Emergence of professional identity for the pre-service teacher. *International Education Journal*, 8, 337-347.
- Cskszentmihalyi, M. (2003). *Fluir en los negocios*. Barcelona: Kairos.
- Delors, J. (1999). *La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI preparado por J. Delors)*. París: Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston DC: Heath and Co.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Figueroa, N., & Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. UNA perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 18(2), 111-136.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía de Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Argentina: Siglo XXI.

- Gargallo, B., Suárez, J., & Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I., & Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad de la educación*(35), 21-49.
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (2004). *Mediación Pedagógica*. Chile: Proyecto de Desarrollo Santiago - PRODESSA.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hoban, G. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Houssaye. (1982). *Le Triangle Pédagogique*. Paris: Thèse.
- Jaramillo, S., & Osses, S. (2012). Validación de un instrumento sobre metacognición para estudiantes de segundo ciclo de educación general básica. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 117-131.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes: A Practical Guide*. Irlanda: University College Cork.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Liou, H. (2001). Reflective practice in a pre-service teacher education program for high school English teachers in Taiwan. *ROC System*, 29(2), 197-208.
- Maturana, H., & Verden-Zoller, G. (2003). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Chile: Noreste.
- Montes de Oca, N., & Machado, E. (2011). Estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- Moreno, H. (2011). *Informe sobre desarrollo humano*. México: PNUD.
- Morin, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral Los Tres Mundos.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Chile: Cuarto propio.
- Niemi, H. (2002). Active learning-a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763-780.
- Osses, S., & Carrasco, L. (2013). Módulos alternativos en la enseñanza de las ciencias. Estrategias Didácticas orientadas al logro de aprendizajes significativos. *Formación Universitaria*, 6(3), 39-52.

- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodman, G. (2010). Facilitating the Teaching-learning Process Through the Reflective Engagement of Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(2), 19-34.
- Rosas, M., & Jiménez, P. (2009). Efectividad de las estrategias de enseñanza de la comprensión de textos escritos: Un estudio de caso. *Revista Signos*, 42(71), 409-427.
- Sanger, M., & Osguthorpe, R. (2001). Teacher Education, preservice teacher belief, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27, 569-578.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. España: Ariel.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shoffner, M. (2009). The place of the personal: Exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25, 783-789.
- Tébar, L. (2007). *El profesor mediador del aprendizaje*. Santiago de Chile: El Arrayán.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Undurraga, C. (2013). *¿Cómo aprenden los adultos?* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ventura, A. (2013). El ajuste instructivo entre estilos de aprendizaje y enseñanza en la universidad. *Revista de Psicología*, 31(2), 265-286.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. USA: Library of Congress.