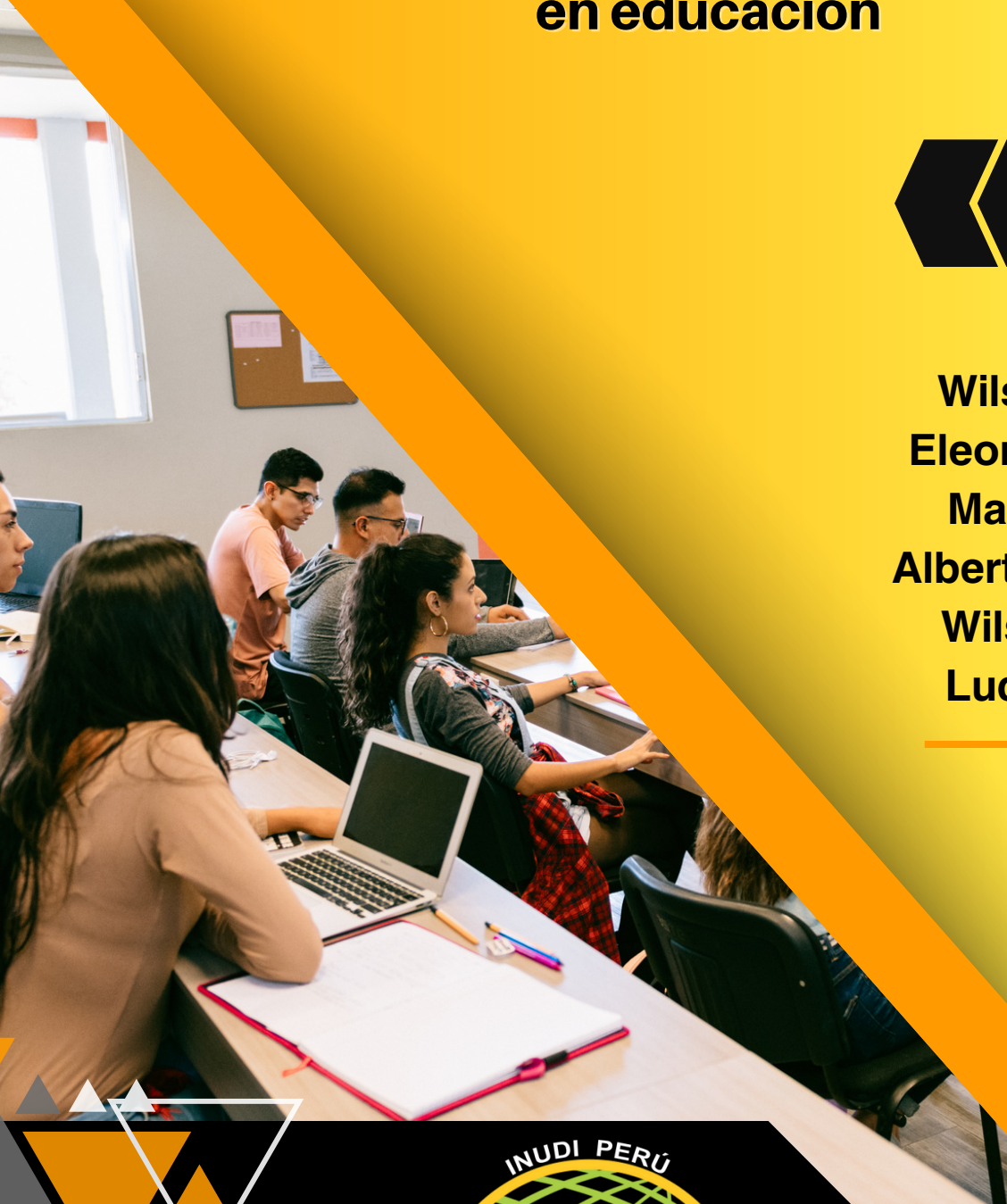


DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

**Estrategias innovadoras para
la enseñanza y el aprendizaje
en educación**



**Wilson Sucari
Eleonor Vizcarra
Mabel Calsin
Alberto Catachura
Wilson Chura
Lucas Ponce**



DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

Estrategias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje en educación

LIB-IP.009

**Wilson Sucari
Eleonor Vizcarra
Mabel Calsin
Alberto Catachura
Wilson Chura
Lucas Ponce**



Didáctica universitaria: estrategias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje en educación

Autores:

Wilson Gregorio Sucari Turpo

Nina Eleonor Vizcarra Herles

Mabel Marialice Calsin Apaza

Alberto Catachura Vilca

Wilson Chura Sotomayor

Lucas Ponce Quispe

Primera edición digital

Publicado en Puno, septiembre de 2024

Libro electrónico disponible en:

<https://editorial.inudi.edu.pe/plus>

ISBN: 978-612-5130-47-1 (PDF)

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2024-09202

Categoría: Texto universitario

Editado por:

Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.

Urb. Ciudad Jardín Mz. B3 Lt. 2, Puno – Perú

RUC: 20608044818

Email: editorial@inudi.edu.pe / info@inudi.edu.pe

Teléfono: +51 973668341

Sitio web: <https://editorial.inudi.edu.pe>

Diseño de Portada:

Antonio Flores

Publicado en Perú / Posted in Peru



*Esta obra está bajo una licencia CC BY-NC-SA 4.0
DEED Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional*

Evaluación de contenido: No aplica.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la editorial.

CONSEJO EDITORIAL

Director: Lic. Sergio Antonio Flores Vargas

Editor Jefe: Eddy Rodrigo Gonzales Huaman

Editores:

Dra. Bethzabe Cotrado Mendoza / Dra. Manuela Daishy Casa Coila / Dr. Edgar Estanislao Mancha Pineda / Dra. Luz Wilfreda Cusi Zamata / MSc. Rebeca Alanoca Gutiérrez / Dr. Wilson Gregorio Sucari Turpo / Dra. Yolanda Lujano Ortega / Dra. Sheyla Lenna Cervantes Alagón / Dra. Dometila Mamani Jilaja / Dr. Peregrino Melinton Lopez Paz / Dra. Nina Eleonor Vizcarra Herles / Mg. Lourdes Antonieta López Cueva / Dr. Carlos Alfredo Castro Quispe / Dr. Edgar Darío Callohuanca Avalos / Dra. Diana Águeda Vargas Velásquez / MSc. Yésica Dominga Díaz Vilcanqui / Dra. Tania Carola Padilla Cáceres / Patty Samanta Aza Suaña.

Declaración conflictos de interés:

Los autores de esta publicación declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Financiamiento:

Publicación autofinanciada.



Director Ejecutivo

Dr. Wilson Gregorio Sucari Turpo

Director Académico

Lic. Sergio Antonio Flores Vargas

Director de Investigación

Dr. Pedro Carlos Huayanca Medina

**Director de Innovación y Transferencia
Tecnológica**

Lenin López Yucra

ÍNDICE

SINOPSIS.....	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA	
1.1 Concepto y evolución de la didáctica universitaria	8
1.2 Principios pedagógicos en la enseñanza superior.....	9
1.3 Características del aprendizaje en adultos	11
1.4 Rol del docente universitario	14
CAPÍTULO II: DISEÑO CURRICULAR Y PLANIFICACIÓN	
ACADÉMICA	
2.1 Fundamentos del diseño curricular	17
2.2 Elaboración de programas de estudio	19
2.2.1 Perfil Profesional	19
2.2.2 Metodología para el diseño curricular	22
2.2.3 Implementación y evaluación	25
2.3 Estrategias de planificación académica.....	28
CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN	
SUPERIOR	
3.1 Métodos tradicionales vs métodos activos	32
3.2 Aprendizaje Basado en Problemas	34
3.2.1 Aplicaciones prácticas del ABP	36
3.3 Enseñanza colaborativa y aprendizaje en equipo	40
3.4 Incorporación de las TIC en la enseñanza.....	42
3.4.1 Casos de aplicación	44
CAPÍTULO IV: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA	
UNIVERSIDAD	
4.1 Fundamentos de la evaluación educativa	47
4.2 Evaluación formativa y sumativa.....	48
4.2.1 Casos de estudio	49

4.3 Instrumentos y técnicas de evaluación.....	52
--	----

CAPÍTULO V: DIDÁCTICA Y DESARROLLO DEL DOCENTE

UNIVERSITARIO

5.1 Dinámica del aula y manejo de conflictos en la educación superior	54
---	----

5.2 Formación continua y desarrollo profesional	60
---	----

5.3 Estrategias de autoevaluación docente	61
---	----

5.4 Ética y responsabilidad profesional	62
---	----

CAPÍTULO VI: ESTUDIOS DE CASO Y BUENAS PRÁCTICAS

6.1 Casos de éxito en la implementación de estrategias didácticas..	64
---	----

6.2 Análisis de experiencias docentes en diferentes contextos	66
---	----

6.3 Buenas prácticas en la enseñanza universitaria	69
--	----

BIBLIOGRAFÍA	73
---------------------------	-----------

ANEXOS	82
---------------------	-----------

SINOPSIS

El texto ofrece una visión contemporánea y práctica sobre la didáctica universitaria, enfocándose en las estrategias más innovadoras para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Diseñado para docentes que buscan actualizar sus métodos pedagógicos, el libro explora una variedad de enfoques didácticos que promueven el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Se destacan las mejores prácticas para la planificación de clases, la utilización de tecnologías educativas y la evaluación del aprendizaje, proporcionando herramientas y técnicas que pueden ser aplicadas en diversas disciplinas académicas. Se aborda también la importancia de adaptar la enseñanza a los estilos de aprendizaje individuales y culturales de los estudiantes, presentando estudios de caso que ilustran cómo implementar estas estrategias de manera efectiva. Además, se examinan las tendencias emergentes en la educación superior, como el aprendizaje híbrido, la gamificación y la educación basada en competencias, ofreciendo a los docentes un marco teórico sólido junto con aplicaciones prácticas para el aula universitaria. Incluye un glosario de términos clave y una sección dedicada a la investigación actual y futura en didáctica universitaria, motivando a los educadores a mantenerse al día con los cambios y desafíos del entorno educativo moderno.

INTRODUCCIÓN

La problemática de la falta de didáctica en la educación superior es una cuestión que ha sido históricamente ignorada o marginalizada en favor de otras prioridades académicas, como la investigación. Durante mucho tiempo, la docencia ha ocupado un lugar secundario en las universidades, lo que ha llevado a una falta de estandarización y calidad en la enseñanza. Esta marginalidad de la docencia ha resultado en una falta de atención institucional y en un entorno donde cada profesor ha operado de manera aislada, sin un marco común que guíe sus prácticas pedagógicas.

El concepto de didáctica en la universidad ha sido percibido de maneras diversas, a menudo con una ambigüedad que ha dificultado su implementación efectiva. Mientras que algunos ven la didáctica como una disciplina científica que requiere reglas y patrones claros, otros la consideran un arte subjetivo, dependiente de la habilidad y experiencia personal de cada docente. Esta visión ha contribuido a la resistencia de muchos profesores universitarios a adoptar enfoques más sistemáticos y basados en evidencia, lo que ha perpetuado prácticas docentes poco estructuradas y aisladas.

Además de estas percepciones y resistencias, la enseñanza universitaria enfrenta problemas estructurales significativos. La fragmentación del currículo y la falta de coordinación entre los docentes han dificultado la creación de un entorno de aprendizaje coherente y efectivo. Las relaciones entre profesores, alumnos y contenidos a menudo carecen de la dinamización necesaria para fomentar un aprendizaje profundo y significativo, lo que agrava aún más la situación.

A pesar de algunos avances recientes, la necesidad de un cambio hacia una mayor valorización y sistematización de la docencia sigue siendo crucial para mejorar la calidad de la educación superior.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS DE LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

1.1 Concepto y evolución de la didáctica universitaria

El concepto de didáctica universitaria ha evolucionado significativamente a lo largo del tiempo, especialmente en su percepción y aplicación en el contexto de la educación superior. La didáctica se ha entendido tradicionalmente de dos maneras: como una ciencia que estudia y sistematiza los procesos de enseñanza, y como un arte que depende de las habilidades personales del docente para impartir clases (López-Gutiérrez et al. 2017). Esta ambivalencia ha generado debates sobre si la enseñanza en la universidad debe ser vista como una práctica científica, con reglas y metodologías establecidas, o como un arte más subjetivo y situacional.

Históricamente, la didáctica universitaria ha sido influenciada por diversas tradiciones culturales. En la tradición germánica y latina, la didáctica se ha centrado en la enseñanza y los métodos pedagógicos, mientras que en el mundo francófono se ha preferido el término “pedagogía universitaria”, que abarca un enfoque más amplio de la educación. En el contexto anglosajón, se habla más de “Teaching and Learning”, enfatizando los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera más pragmática.

A lo largo de los años, la didáctica ha evolucionado de una perspectiva idealista a una más pragmática y empírica, donde se busca menos lo que debería ser y más lo que realmente funciona en la práctica docente. Esto ha llevado a un enfoque más fenomenológico, en el cual la didáctica no solo busca comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también mejorar estos procesos a través de la investigación y la implementación de prácticas efectivas en el aula.

En concreto, la didáctica universitaria ha transitado desde una visión idealizada hacia una aproximación más práctica y centrada en la realidad de la enseñanza, con un enfoque en la mejora continua basada en evidencia y en la experiencia docente.

1.2 Principios pedagógicos en la enseñanza superior

Tradicionalmente, la docencia universitaria se ha centrado en el dominio académico y científico de una disciplina específica, dejando de lado la formación pedagógica y didáctica de los profesores (Kjærgaard, 2015). Este enfoque, que tiene raíces históricas desde el siglo XVII con las ideas de Comenio, postula que los docentes universitarios deben ser sabios y eruditos en su campo, capaces de producir y transmitir conocimiento sin necesidad de una formación en pedagogía. La enseñanza en niveles superiores debía estar orientada hacia la formación de personas con un saber enciclopédico y universal, capacitadas para actuar en el mundo con un profundo conocimiento de todas las ciencias (por eso se dice *universidad*). Según esta perspectiva, los profesores universitarios deben ser verdaderos repertorios vivos del conocimiento, capaces de generar nuevo saber y enseñar con autoridad y profundidad en su área de dominio.

No obstante, en el contexto actual, la idea de que un profesor universitario pueda abarcar todo el conocimiento en su campo es cada vez menos viable debido a la especialización y la creciente complejidad de las ciencias. Esto ha llevado a que los profesores se concentren en áreas específicas, dejando de lado la pretensión de ser sabios universales. Además, la práctica docente en la universidad a menudo refleja una desconexión entre la producción de conocimiento y la enseñanza efectiva de este. Muchos docentes, aunque expertos en su campo, carecen de la formación pedagógica necesaria para traducir su saber en un conocimiento accesible y significativo para los estudiantes. Esta situación perpetúa un modelo educativo centrado en la

transmisión de contenidos más que en el desarrollo de competencias investigativas y críticas en los estudiantes.

La didáctica universitaria y la necesidad de integración pedagógica

El desafío actual para la didáctica universitaria radica en integrar el saber científico con las prácticas pedagógicas efectivas. No basta con que un profesor universitario sea un experto en su área; es crucial que también posea habilidades pedagógicas que le permitan seleccionar y enseñar los contenidos de manera que promuevan el aprendizaje significativo y profundo en los estudiantes. La reflexión pedagógica y didáctica se vuelve fundamental para que el docente universitario no solo transmita conocimiento, sino que también guíe a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, fomentando la comprensión profunda y la aplicación del saber (Ndayisenga & Sindayigaya, 2024).

En este sentido, la práctica docente debe ser consciente y sistemática, basada en un conocimiento teórico sobre pedagogía y didáctica. Esto implica que el docente universitario debe ser capaz de reflexionar sobre su enseñanza, adaptar sus métodos a las necesidades de los estudiantes y buscar constantemente la mejora de su práctica educativa. El enfoque en la didáctica no solo permite una enseñanza más efectiva, sino que también convierte al aula en un espacio de investigación pedagógica, donde el docente evalúa y perfecciona sus estrategias de enseñanza.

La transposición didáctica y la función del docente como traductor del saber

La teoría de la transposición didáctica, propuesta por Chevallard (1998), destaca la importancia de transformar el saber científico en un saber enseñado. Este proceso implica adaptar el conocimiento para que sea comprensible y accesible para los estudiantes, manteniendo su sentido y significado original. Klafki (1958), por su parte, introduce la

idea del análisis didáctico, que se enfoca en identificar el contenido formativo dentro del currículo y transmitirlo de manera que tenga un impacto significativo en la formación del estudiante.

Ambas perspectivas subrayan que la enseñanza universitaria no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe involucrar una interpretación pedagógica que haga el contenido relevante y comprensible para los estudiantes. El docente universitario, entonces, se convierte en un traductor que facilita la comprensión del saber científico, adaptándolo a las capacidades y contextos de los estudiantes.

1.3 Características del aprendizaje en adultos

El aprendizaje de los adultos, especialmente en el contexto de la educación superior, presenta características y requerimientos únicos que difieren significativamente de los enfoques tradicionales utilizados en niveles inferiores de enseñanza.

El estudiante de posgrado, por ejemplo, por lo general, es un profesional que ha completado satisfactoriamente su educación de pregrado y que, a pesar de la diversidad de edades, se considera un adulto en términos de estatus social y responsabilidades profesionales. Esta concepción de adultez no solo se basa en el desarrollo físico y psíquico, sino también en la evolución cognitiva y afectiva que caracteriza a esta etapa de la vida. A diferencia de lo que se podría pensar, la adultez no representa un declive en el desarrollo intelectual, sino que es una etapa de plenitud y madurez donde los procesos cognitivos alcanzan su mayor esplendor.

En este contexto, el pensamiento adulto se distingue por su divergencia, permitiendo a los individuos aceptar la contradicción como un aspecto inherente de la realidad. Este tipo de pensamiento no solo facilita la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones en situaciones inciertas, sino que también fomenta la creatividad y la

innovación. Además, el pensamiento meta-sistemático y contextualizado del adulto le permite observar la realidad como un sistema abierto y dinámico, asimilando nuevos principios que se ajustan a las circunstancias cambiantes de su vida personal y profesional.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de posgrado debe, por tanto, adaptarse a estas características. El estudiante adulto ha alcanzado un alto grado de independencia cognitiva, lo que le permite aprender de manera efectiva por sí mismo, con una menor dependencia de la guía constante del docente. Sin embargo, esto no significa que el papel del docente sea innecesario; al contrario, el profesor debe asumir un rol más orientador, facilitando el acceso al conocimiento y promoviendo la discusión profesional en encuentros presenciales que se basen en la auto preparación previa del estudiante.

Un error común en la educación superior es el enfoque excesivo en la transmisión directa de conocimientos, lo que puede conducir a una enseñanza pasiva que no explota las capacidades cognitivas del adulto. En lugar de sobrecargar a los estudiantes con contenidos que podrían asimilar de manera independiente, es más efectivo utilizar el tiempo presencial para fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento a través de discusiones y análisis desde una perspectiva profesional e investigativa.

Asimismo, la mediación pedagógica juega un papel crucial en este enfoque, promoviendo un aprendizaje interactivo que se apoya en nuevas tecnologías educativas, como la multimedia, el correo electrónico, y las redes de comunicación, así como en herramientas tradicionales bien empleadas, como la pizarra y el retroproyector.

La educación superior en adultos requiere un enfoque didáctico que reconozca y aproveche la madurez cognitiva y afectiva de los

estudiantes, promoviendo la independencia, la creatividad y la aplicación práctica del conocimiento. El papel del docente debe centrarse en la orientación y facilitación del aprendizaje, utilizando una combinación de medios tradicionales y tecnológicos para crear un entorno educativo que responda a las necesidades y características específicas de los profesionales adultos (Munna & Kalam, 2021).

APRENDIZAJE EN ADULTOS



INDEPENDENCIA Y MADUREZ COGNITIVA

Los adultos pueden aprender de manera efectiva por sí mismos, con menor necesidad de guía constante por parte de un docente, permitiendo un pensamiento divergente, metasisemático y contextualizado.

MOTIVACIÓN PROFESIONAL

Los estudiantes adultos suelen estar altamente motivados por sus objetivos profesionales, lo que les impulsa a profundizar en su aprendizaje.



PENSAMIENTO CRÍTICO Y DIALÉCTICO

El pensamiento adulto acepta la contradicción como parte de la realidad, lo que facilita la resolución de problemas complejos y fomenta la creatividad.

EXPERIENCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Los adultos aplican sus experiencias previas al aprendizaje, lo que les permite contextualizar y adaptar el conocimiento a situaciones específicas, siendo proactivos en la ejecución de actividades prácticas.



APRENDIZAJE INTERACTIVO

Los adultos prefieren un enfoque interactivo y comunicativo, donde la discusión profesional y la reflexión sean parte integral del proceso educativo.

1.4 Rol del docente universitario

El rol del docente universitario en la didáctica es fundamental para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, especialmente cuando se trata de la educación de adultos en programas de pre y posgrado. A diferencia de la enseñanza en niveles educativos inferiores, donde el docente actúa principalmente como transmisor de conocimientos, en el ámbito universitario, el profesor debe asumir un papel más complejo que incluye ser un guía, un facilitador, y un promotor de la reflexión crítica (Freire, 2004; Shulman, 2005).

Este enfoque requiere que el docente no solo domine el contenido de su disciplina, sino que también tenga la capacidad de traducir este saber en un conocimiento accesible y relevante para sus estudiantes, quienes ya poseen una base sólida en su campo de estudio.

La didáctica universitaria no puede limitarse a la simple transmisión de conocimientos enciclopédicos. El profesor universitario debe ser consciente de la necesidad de adaptar su enseñanza a las características específicas del aprendizaje en adultos, quienes son capaces de aprender de manera autónoma y tienen una motivación intrínseca ligada a sus objetivos profesionales (Brookfield, 2015; Knowles, 1980).

En este contexto, el rol del docente incluye fomentar la independencia cognitiva de los estudiantes, promoviendo el aprendizaje autónomo y la aplicación práctica del conocimiento adquirido. Esto implica no solo proporcionar información, sino también orientar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones a problemas complejos, utilizando métodos que estimulen el pensamiento crítico y dialéctico.

Además, el docente universitario debe ser un mediador pedagógico, capaz de integrar nuevas tecnologías y enfoques didácticos que respondan a las necesidades de un entorno de aprendizaje dinámico y

diversificado (Coll & Monereo, 2008; Laurillard, 2012; Salinas, 2004). La modalidad semipresencial, el uso de plataformas digitales y la incorporación de herramientas interactivas son esenciales para optimizar el proceso educativo, permitiendo que los estudiantes adultos combinen sus responsabilidades laborales con su desarrollo académico. En este sentido, el profesor actúa como un facilitador que proporciona las herramientas y recursos necesarios para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento de manera flexible y contextualizada.

Todo docente debe saber adaptarse al enfoque reflexivo en su práctica pedagógica, evaluando constantemente su metodología y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esto incluye la capacidad de adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos, promoviendo un ambiente de aprendizaje que favorezca la discusión profesional y la autoevaluación. Al asumir este rol reflexivo, el docente no solo mejora su propia práctica educativa, sino que también contribuye al desarrollo de competencias investigativas en sus estudiantes, preparando a futuros profesionales capaces de enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo y globalizado.

El rol del docente universitario en la didáctica es multidimensional e integral, requiriendo una combinación de conocimientos profundos en su disciplina, habilidades pedagógicas avanzadas, y la capacidad de adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes adultos. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también asegura que los estudiantes estén mejor preparados para aplicar lo aprendido en sus respectivas profesiones, contribuyendo así al avance de la sociedad en su conjunto.

A partir de las reflexiones anteriores sobre el rol de la didáctica del docente universitario, se concluye que:

1. El docente debe ser un **guía y facilitador**, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico en sus estudiantes.
2. Debe actuar como **promotor de la reflexión crítica**, estimulando el análisis profundo y dialéctico.
3. Funciona como **traductor de saberes**, adaptando el conocimiento especializado para hacerlo comprensible y relevante.
4. El docente universitario es un **mediador pedagógico**, integrando tecnologías y enfoques dinámicos que respondan a las demandas del entorno educativo moderno.
5. Facilita el **aprendizaje autónomo**, promoviendo la independencia cognitiva en los estudiantes.
6. Es un **adaptador de metodologías**, ajustando sus estrategias pedagógicas para maximizar el impacto en el aprendizaje.
7. Fomenta las **competencias investigativas**, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos de sus respectivos campos profesionales.

CAPÍTULO II: DISEÑO CURRICULAR Y PLANIFICACIÓN ACADÉMICA

2.1 Fundamentos del diseño curricular

Los fundamentos del diseño curricular están profundamente arraigados en los principios ontológicos, metodológicos y epistemológicos que guían la comprensión y la enseñanza de fenómenos naturales (Pinar, 2024; Doll, 1993; Schubert, 1986).

Desde una perspectiva epistemológica, el diseño curricular se construye sobre la base de teorías del conocimiento que determinan cómo se adquiere, valida y transmite el saber (Schubert, 1986). En este sentido, el diseño curricular se puede entender como un proceso que no solo se enfoca en la transmisión de información, sino también en la construcción activa de conocimientos, donde la relación entre el investigador y el objeto de estudio, o entre el docente y el estudiante, es central (Freire, 2004).

El conductismo, como uno de los enfoques epistemológicos predominantes, se basa en la idea de que el conocimiento es el resultado de la experiencia y la interacción con el entorno (Sucari et al., 2024). Este enfoque, que se sustenta en paradigmas como el empirismo y el positivismo, considera que el aprendizaje se produce a través de la asociación entre estímulos y respuestas, y que el conocimiento puede ser medido y evaluado de manera objetiva (Hempel, 1966; Pavlov, 2010; Skinner, 2014; Thorndike, 1911; Watson, 1913). En el contexto del diseño curricular, esto se traduce en la creación de programas educativos estructurados que buscan moldear la conducta de los estudiantes mediante la repetición y el refuerzo de comportamientos deseados.

Por otro lado, el constructivismo ofrece una visión diferente al enfatizar la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Este

enfoque sostiene que el aprendizaje es un proceso dinámico y social en el que el individuo construye nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas y su interacción con el entorno (Bruner, 1974; Dewey, 2008; Fosnot, 2005; Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). En el contexto de diseño curricular, el constructivismo promueve la creación de entornos de aprendizaje que faciliten la exploración y la reflexión crítica, permitiendo que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda y contextualizada del mundo que los rodea.

Ambos enfoques, aunque divergentes en su visión del aprendizaje, ofrecen aportes valiosos al diseño curricular. Mientras que el conductismo aporta métodos de evaluación claros y objetivos, el constructivismo enriquece el proceso educativo al fomentar la creatividad y la adaptabilidad, elementos esenciales en la formación de individuos capaces de enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

El diseño curricular se refiere al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. En el contexto de la educación superior, el currículo debe responder a preguntas fundamentales como: ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, y ¿Cómo y cuándo evaluar? Estas preguntas guían el proceso de planificación y permiten la alineación de las actividades académicas con los objetivos de formación profesional.

Un diseño curricular bien fundamentado es esencial para garantizar la calidad de la formación profesional. Debe estar alineado con los perfiles profesionales requeridos por el mercado laboral y debe incluir tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas. La flexibilidad del currículo es otro aspecto crucial, ya que permite adaptarse a las demandas emergentes de la sociedad y el mercado, garantizando así la relevancia de la educación impartida.

2.2 Elaboración de programas de estudio

Hablar de educación de calidad es un tema trascendental y de suma importancia, ya que constituye el fundamento principal para el desarrollo de un país (Fullan, 2007; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2008; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005). Es por ello que muchos Estados en el mundo vienen promoviendo la mejora continua en la educación, contribuyendo a la formación adecuada de los estudiantes en todos los niveles.

Los esfuerzos por mejorar la calidad educativa se remontan a finales del siglo pasado, con países europeos como Francia, Inglaterra, Noruega, Finlandia y España liderando este movimiento. Asimismo, los países latinoamericanos, incluido Perú, han sido partícipes en la incorporación y desarrollo de herramientas e instrumentos que permiten la mejora educativa bajo estándares de calidad.

2.2.1 Perfil Profesional

El perfil profesional es una descripción de los roles, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores necesarios para el desempeño exitoso de una profesión en un contexto socioeconómico y cultural específico (González & Wagenaar, 2003). En el diseño curricular, es fundamental que el perfil profesional del egresado esté claramente definido y alineado con las necesidades del mercado laboral. Esto no solo asegura que los graduados estén bien preparados para sus futuras carreras, sino que también aumenta su empleabilidad y capacidad para contribuir al desarrollo económico y social.

El perfil profesional debe ser integral, abarcando aspectos personales, ocupacionales y prospectivos (González & Wagenaar, 2003). Esto implica no solo formar profesionales competentes en su campo de especialización, sino también individuos con un fuerte sentido de

responsabilidad social y ética, capaces de adaptarse y prosperar en un entorno laboral en constante cambio.

Ejemplo:

Perfil profesional – programa de estudio de Derecho

I. Descripción general del perfil profesional

El perfil profesional del egresado del programa de Derecho está diseñado para formar abogados con una sólida base en conocimientos jurídicos, habilidades técnicas y una profunda conciencia ética y social. Este perfil está alineado con las necesidades actuales y futuras del mercado laboral, garantizando que los egresados puedan desempeñarse exitosamente en diversos contextos socioeconómicos y culturales.

II. Componentes del perfil profesional

1. Conocimientos específicos:

Fundamentos jurídicos: Dominio de las principales áreas del derecho (civil, penal, constitucional, administrativo, laboral, entre otros).

Normativa actualizada: Conocimiento de la legislación vigente a nivel nacional e internacional, incluyendo la comprensión de tratados y convenios internacionales relevantes.

Tendencias jurídicas: Familiarización con las tendencias emergentes en el campo del derecho, como el derecho digital, el derecho ambiental y los derechos humanos.

2. Habilidades y destrezas:

Análisis crítico y jurídico: Capacidad para analizar, interpretar y aplicar las leyes en diferentes contextos, proponiendo soluciones jurídicas fundamentadas.

Comunicación efectiva: Desarrollo de habilidades orales y escritas para la argumentación jurídica, la redacción de documentos legales y la representación en procesos judiciales.

Resolución de conflictos: Competencias en mediación, arbitraje y negociación para la resolución pacífica y eficiente de disputas.

Uso de tecnologías: Manejo de herramientas tecnológicas aplicadas al derecho, como bases de datos legales, software de gestión de casos y plataformas de resolución de conflictos en línea.

3. **Actitudes y valores:**

Ética profesional: Compromiso con la justicia, la equidad y el respeto a los derechos humanos, actuando con integridad en todas las facetas de la práctica legal.

Responsabilidad social: Conciencia y sensibilidad hacia los problemas sociales y la capacidad de contribuir a la mejora de la sociedad a través del ejercicio del derecho.

Adaptabilidad y flexibilidad: Habilidad para adaptarse a los cambios legales, tecnológicos y sociales en un entorno dinámico y globalizado.

4. **Aspectos prospectivos:**

Innovación jurídica: Capacidad para identificar y desarrollar nuevas áreas de práctica legal en respuesta a las necesidades cambiantes de la sociedad.

Desarrollo continuo: Compromiso con la actualización y el aprendizaje continuo para mantener la relevancia y eficacia en la práctica profesional.

2.2.2 Metodología para el diseño curricular

El diseño curricular en la educación superior debe ser un proceso integrador y colaborativo que incluya a todos los actores relevantes: profesores, estudiantes, empleadores y otros grupos de interés (Voogt et al, 2019). Esta metodología de diseño participativo asegura que el currículo no solo cumpla con las expectativas académicas sino también con las necesidades del mercado y la sociedad.

Los metodologías o pasos clave son:

- **Análisis de necesidades:** Se debe identificar las demandas del mercado laboral y las expectativas de la sociedad en términos de competencias y habilidades requeridas en los profesionales.
- **Definición de objetivos:** Establecer los objetivos generales y específicos del programa educativo, asegurando que sean alcanzables, medibles y alineados con el perfil profesional deseado.
- **Selección de contenidos:** Determinar los contenidos teóricos y prácticos que formarán parte del currículo, asegurando su relevancia y actualización constante.
- **Estrategias de enseñanza-aprendizaje:** Definir las metodologías de enseñanza que se utilizarán para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, fomentando el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.
- **Evaluación y acreditación:** Establecer los criterios y métodos de evaluación tanto del proceso educativo como de los resultados de aprendizaje, asegurando que cumplan con los estándares de calidad establecidos por los organismos de acreditación.

Ejemplos:

II. Análisis de necesidades

El análisis de necesidades se llevó a cabo mediante un estudio de mercado que incluyó entrevistas a empleadores del sector legal,

encuestas a abogados en ejercicio y consultas con expertos académicos. Los resultados de este análisis destacaron las siguientes demandas clave del mercado laboral y expectativas sociales:

- **Competencias jurídicas:** Los empleadores buscan profesionales con un dominio integral de las principales áreas del derecho, especialmente en derecho civil, penal, constitucional y laboral. Además, se espera que los egresados estén actualizados con las normativas vigentes y las tendencias emergentes, como el derecho digital y ambiental.
- **Habilidades prácticas:** Se identificó una fuerte demanda por habilidades en análisis crítico, argumentación jurídica, resolución de conflictos, y manejo de tecnologías aplicadas al derecho. Las empresas valoran especialmente la capacidad de los abogados para mediar y negociar eficientemente.
- **Responsabilidad ética y social:** La sociedad espera que los abogados sean agentes de cambio con un fuerte sentido de responsabilidad social y ética, capaces de contribuir al bienestar social y de actuar con integridad en su práctica profesional.

III. Definición de objetivos

Con base en el análisis de necesidades, se definieron los siguientes objetivos generales y específicos para el programa de Derecho:

1. Objetivo general:

Formar abogados competentes y éticos, con un sólido conocimiento jurídico y habilidades prácticas que les permitan desempeñarse exitosamente en diversos contextos socioeconómicos y culturales.

2. Objetivos específicos:

Desarrollar en los estudiantes un dominio integral de las principales áreas del derecho, garantizando una comprensión profunda de las normativas vigentes y emergentes.

Fomentar habilidades críticas y analíticas, preparándolos para enfrentar y resolver conflictos jurídicos de manera efectiva y ética.

Promover el uso de tecnologías legales, facilitando el manejo de herramientas digitales que optimicen la práctica profesional.

Instaurar en los estudiantes un fuerte sentido de responsabilidad social y ética profesional, orientándolos a actuar como agentes de cambio en la sociedad.

IV. Selección de contenidos

La selección de los contenidos teóricos y prácticos del currículo se realizó considerando su relevancia y la necesidad de actualización constante. El contenido seleccionado se estructura de la siguiente manera:

1. Contenidos teóricos:

Fundamentos del derecho: *Asignaturas que cubren derecho civil, penal, constitucional, administrativo, laboral, y comercial, con énfasis en la normativa vigente y su aplicación práctica.*

Tendencias jurídicas: *Módulos dedicados a áreas emergentes como derecho digital, derecho ambiental, y derechos humanos, asegurando que los estudiantes estén preparados para enfrentar nuevos desafíos legales.*

2. **Contenidos prácticos:**

Clínicas jurídicas: Espacios de aprendizaje práctico donde los estudiantes aplican sus conocimientos en casos reales bajo la supervisión de profesores y profesionales del derecho.

Simulaciones y Moot Courts: Actividades que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades en argumentación y resolución de conflictos en un entorno controlado.

Prácticas profesionales: Estancias en instituciones legales que brindan a los estudiantes experiencia directa en el ejercicio del derecho.

3. **Herramientas tecnológicas:**

Bases de datos legales: Formación en el uso de recursos digitales para la investigación jurídica y la gestión de casos.

Software de gestión jurídica: Entrenamiento en el manejo de software especializado que optimiza el trabajo legal y la administración de casos.

2.2.3 Implementación y evaluación

La implementación del plan curricular requiere de una planificación detallada, incluyendo la asignación de recursos, la capacitación de los docentes y la creación de un entorno de aprendizaje adecuado. La evaluación continua del currículo es igualmente importante, ya que permite identificar áreas de mejora y realizar ajustes necesarios para mantener la calidad y relevancia del programa educativo.

Ejemplos:

II. Mecanismos de evaluación

La evaluación continua del plan curricular es fundamental para asegurar la calidad y relevancia del programa de Derecho. Los mecanismos de evaluación incluirán:

1. Evaluación del rendimiento estudiantil:

Evaluaciones formativas y sumativas: *Se implementarán pruebas regulares, trabajos prácticos y exámenes finales para medir el progreso de los estudiantes en relación con los objetivos del programa. Las evaluaciones se diseñarán para ser alineadas con las competencias establecidas en el perfil profesional.*

Feedback continuo: *Se proporcionará retroalimentación continua a los estudiantes sobre su desempeño, identificando áreas de mejora y celebrando sus logros. Esta retroalimentación también permitirá ajustar las estrategias de enseñanza según sea necesario.*

2. Evaluación de la eficacia docente:

Evaluaciones por pares: *Los docentes serán evaluados por sus colegas para asegurar que se mantengan altos estándares pedagógicos y que las metodologías de enseñanza sean efectivas y actualizadas.*

Encuestas de satisfacción estudiantil: *Se realizarán encuestas regulares para recoger la percepción de los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza y la relevancia de los contenidos impartidos.*

Desarrollo profesional continuo: *Los resultados de las evaluaciones se utilizarán para identificar*

necesidades de desarrollo profesional en los docentes y para planificar programas de capacitación adicional.

3. Revisión curricular periódica:

Revisión anual: *Se llevará a cabo una revisión anual del currículo para evaluar su alineación con las necesidades del mercado laboral y las tendencias emergentes en el campo del derecho. Esta revisión incluirá consultas con empleadores, egresados, y expertos del sector.*

Comité de evaluación curricular: *Se establecerá un comité de evaluación curricular compuesto por docentes, administradores, estudiantes y representantes del sector legal. Este comité revisará los resultados de las evaluaciones, identificará áreas de mejora y recomendará ajustes al currículo.*

Actualización de contenidos: *Basado en la revisión curricular, se actualizarán los contenidos y métodos de enseñanza para asegurar que el programa siga siendo relevante y efectivo.*

4. Monitoreo de empleabilidad y desempeño profesional:

Seguimiento de egresados: *Se implementará un sistema de seguimiento de egresados para monitorear su desempeño en el mercado laboral, su nivel de satisfacción con la formación recibida, y su capacidad para adaptarse a los cambios en el entorno legal.*

Consultas con empleadores: *Se realizarán consultas periódicas con empleadores para evaluar la preparación de los egresados y para recoger retroalimentación que permita mejorar el currículo y la formación ofrecida.*

2.3 Estrategias de planificación académica

La planificación académica es un proceso fundamental para el éxito de cualquier programa educativo. Implica no solo la organización de los contenidos curriculares, sino también la definición de estrategias pedagógicas, la asignación de recursos y la creación de un entorno de aprendizaje que fomente el desarrollo integral de los estudiantes (Biggs & Tang, 2011; Lattuca & Stark, 2011). En ese contexto, es esencial adoptar estrategias que promuevan un aprendizaje significativo, la integración de tecnologías en el aula, y el desarrollo de competencias prácticas y éticas en los estudiantes (Díaz-Barriga, 2003; Salinas, 2004).

Enfoque en el aprendizaje activo

Una de las estrategias clave en la planificación académica es fomentar el aprendizaje activo, donde los estudiantes participan de manera directa en su proceso de aprendizaje a través de actividades como debates, estudios de caso, simulaciones y proyectos grupales (Biggs & Tang, 2011; Bonwell & Eison, 1991). Esto no solo mejora la comprensión de los conceptos teóricos, sino que también desarrolla habilidades críticas y de resolución de problemas.

Implementar una estrategia de evaluación continua permite un seguimiento constante del progreso de los estudiantes, facilitando la identificación temprana de dificultades y la implementación de medidas correctivas. Las evaluaciones formativas, como pruebas diagnósticas, ejercicios prácticos y retroalimentación personalizada, son fundamentales para orientar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del programa (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

La planificación académica debe incluir una estructura curricular flexible y adaptable, capaz de ajustarse a las necesidades cambiantes del mercado laboral y a las características específicas de los

estudiantes (Fraser & Bosanquet, 2007; Marsh & Willis, 2007). Esto incluye la posibilidad de actualizar contenidos, modificar metodologías de enseñanza y ajustar los objetivos educativos para mantener la relevancia del programa.

Aspectos clave

Al planificar un programa educativo, es fundamental considerar varios aspectos que garantizarán su éxito y sostenibilidad. Estos aspectos no solo afectan la calidad de la enseñanza, sino también la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y su preparación para el mercado laboral.

La planificación académica debe tomar en cuenta el contexto socioeconómico y cultural en el que se desarrollará el programa, adaptando los contenidos y metodologías a las realidades de los estudiantes para asegurar que el currículo sea inclusivo, relevante y accesible para todos. Además, la asignación eficiente de recursos, tanto humanos como materiales, es fundamental. Esto incluye la contratación de personal docente calificado, la provisión de materiales didácticos adecuados y la infraestructura necesaria para el óptimo desarrollo del programa. Igualmente, es crucial fomentar la colaboración entre docentes, estudiantes y otros actores clave, como empleadores y expertos del sector, para garantizar que el currículo esté alineado con las expectativas del mercado y las necesidades de los estudiantes. Por último, la sostenibilidad del programa a largo plazo debe ser considerada, asegurando su viabilidad financiera y operativa, así como su capacidad para evolucionar y mantenerse relevante en un entorno académico y laboral en constante cambio.

Ejemplos de estrategias específicas para el programa de derecho

1. Aprendizaje activo en derecho:

- **Estrategia:** Implementar un enfoque basado en el estudio de casos reales, donde los estudiantes analicen y discutan fallos judiciales relevantes en diversas áreas del derecho.
- *En la asignatura de Derecho Penal, se organizarán simulaciones de juicios donde los estudiantes asuman roles de fiscales, defensores, y jueces, para aplicar los conocimientos teóricos en un entorno práctico.*

2. Integración de tecnologías en la educación jurídica:

- **Estrategia:** Incorporar el uso de bases de datos legales en línea y software de gestión de casos en el currículo.
- *En la asignatura de Derecho Civil, los estudiantes utilizarán una plataforma de bases de datos jurídicas para investigar jurisprudencias relevantes y elaborar informes legales, desarrollando así habilidades en la investigación legal digital.*

3. Evaluación continua y formativa:

- **Estrategia:** Implementar evaluaciones periódicas que incluyan tanto aspectos teóricos como prácticos, con retroalimentación detallada para cada estudiante.
- *En la asignatura de Derecho Constitucional, se llevarán a cabo ensayos semanales sobre temas actuales, con retroalimentación individualizada que guíe al estudiante en su proceso de aprendizaje.*

4. **Flexibilidad del currículo:**

- **Estrategia:** Diseñar un currículo modular que permita la incorporación de nuevas áreas de especialización según las tendencias del mercado.
- *En el último año del programa, se ofrecerán módulos electivos en derecho digital y derecho ambiental, permitiendo a los estudiantes especializarse en áreas emergentes según sus intereses y las demandas del mercado laboral.*

CAPÍTULO III: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1 Métodos tradicionales vs métodos activos

Desde hace más de dos décadas, la educación superior ha experimentado una transformación significativa con la introducción de métodos activos de enseñanza-aprendizaje. Estos métodos han cambiado el papel tradicional del docente como el único transmisor de conocimientos, otorgando a los estudiantes un rol más activo y participativo en el proceso de aprendizaje. La voz cantante ya no recae exclusivamente en el profesor; ahora, la participación activa de los estudiantes es decisiva para el éxito educativo. Esta evolución responde a la necesidad de formar profesionales con conocimientos, habilidades y valores que no solo comprendan el entorno en el que se desempeñan, sino que también contribuyan activamente a su mejoramiento (Freire, 2004).

La universidad, como institución social encargada de la formación de profesionales, enfrenta el desafío de diseñar procesos educativos que estén alineados con las aspiraciones de la sociedad actual. Los métodos activos de enseñanza se presentan como una respuesta eficaz a este desafío, ya que promueven la comprensión profunda de los contenidos y el desarrollo de habilidades prácticas a través de la participación directa de los estudiantes (Barr & Tagg, 1995).

En los métodos activos de enseñanza, según Michaelsen et al. (2004), el profesor deja de ser el protagonista exclusivo y se convierte en un facilitador que propicia un entorno donde los estudiantes asumen un rol central en su aprendizaje. A través de su participación responsable, los estudiantes desarrollan habilidades de reflexión, solución de problemas en situaciones reales o simuladas, creatividad y trabajo en grupo. Este enfoque permite una enseñanza más dinámica y adaptada a las necesidades del siglo XXI.

A pesar de los avances en la implementación de métodos activos, aún persisten desafíos en su aplicación efectiva. Existen múltiples enfoques de aprendizaje activo (como el trabajo en grupo, el uso de clickers, y la discusión en línea), todavía se desconoce cuál es el más eficaz según el tipo de contenido y las características de los estudiantes. No obstante, se ha aprendido lo suficiente como para continuar explorando y adoptando enfoques que fomenten la participación activa de los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Wylie & Chi, 2014).

Un ejemplo concreto de la aplicación de métodos activos se puede observar en la asignatura de Ecogestión impartida en la Universidad Metropolitana (UMET) (Chou Rodríguez et al. 2019). En esta asignatura, los estudiantes participaron en discusiones, análisis y trabajos en equipo, profundizando en temas de gestión ambiental. La metodología utilizada permitió a los estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también aplicarlos en contextos prácticos, reforzando la conexión entre la educación y la práctica social. Actividades como la escenificación de la gestión de residuos sólidos y la impartición de clases por parte de los propios estudiantes demostraron la efectividad de los métodos activos para fomentar un aprendizaje profundo y significativo.

Los métodos activos de enseñanza se han consolidado como una herramienta esencial en la educación superior, al transformar la dinámica tradicional de las aulas y colocar a los estudiantes en el centro del proceso educativo. A través de su participación activa, los estudiantes no solo adquieren conocimientos más profundos, sino que también desarrollan habilidades críticas y valores éticos que son fundamentales para su desarrollo profesional y personal. A medida que las universidades continúan adoptando y perfeccionando estos métodos, el futuro de la educación superior se perfila como un espacio

cada vez más dinámico, inclusivo y adaptado a las necesidades de la sociedad actual (Michael, 2006).

3.2 Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología educativa que coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, utilizando problemas complejos y reales como punto de partida para la adquisición de conocimientos. A diferencia de los métodos tradicionales, donde el conocimiento se transmite de manera unidireccional del profesor al estudiante, el ABP fomenta un enfoque activo y participativo, en el que los estudiantes deben investigar, colaborar y aplicar lo aprendido para resolver problemas específicos. Esta metodología no solo desarrolla competencias técnicas, sino también habilidades transversales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la capacidad de trabajar en equipo (Savin-Baden & Major, 2004).

En el ABP, los estudiantes se enfrentan a problemas que carecen de una única solución correcta, lo que los obliga a explorar diferentes enfoques y a considerar diversas perspectivas. El proceso comienza con la presentación de un problema, generalmente relacionado con situaciones del mundo real. A partir de ahí, los estudiantes identifican lo que ya saben, lo que necesitan aprender y cómo pueden adquirir el conocimiento necesario para abordar el problema. Este proceso de autoaprendizaje se realiza en colaboración con otros estudiantes, fomentando el trabajo en equipo y la discusión constructiva (Hmelo-Silver, 2004).

El rol del profesor en el ABP es de facilitador o guía, en lugar de ser la fuente principal de conocimiento. El profesor apoya a los estudiantes en su proceso de investigación, planteando preguntas que les ayuden a reflexionar, organizando recursos y asegurando que el grupo se mantenga enfocado en el objetivo de aprendizaje. Esta dinámica

promueve la autonomía de los estudiantes y les ayuda a desarrollar habilidades de autogestión y resolución de problemas que son esenciales en su formación profesional (Albanese & Mitchell, 1993).

El ABP ofrece múltiples beneficios para los estudiantes. En primer lugar, mejora la retención del conocimiento, ya que los estudiantes aprenden a través de la aplicación práctica y no solo mediante la memorización de hechos. Además, al enfrentarse a problemas reales, los estudiantes desarrollan habilidades que son directamente transferibles al entorno laboral, lo que aumenta su preparación para los desafíos profesionales (Savery, 2006).

Otro beneficio clave del ABP es el desarrollo del pensamiento crítico. Al analizar problemas complejos y buscar soluciones viables, los estudiantes aprenden a evaluar información, identificar sesgos y formular argumentos bien fundamentados. Asimismo, el trabajo en equipo en el ABP fomenta la colaboración y el respeto por diferentes puntos de vista, habilidades esenciales en cualquier entorno profesional (Barrows, 1986).

Aunque el ABP ofrece numerosos beneficios, también presenta desafíos que deben ser considerados en su implementación. Uno de los principales desafíos es el diseño de problemas que sean lo suficientemente complejos y relevantes para estimular el aprendizaje profundo. Estos problemas deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje del curso y deben ser relevantes para el contexto profesional del estudiante. Otro desafío es la necesidad de capacitar a los docentes en la facilitación del ABP. Dado que el rol del profesor cambia de ser un transmisor de conocimiento a un facilitador del aprendizaje, los docentes deben desarrollar nuevas habilidades pedagógicas, como la formulación de preguntas que promuevan el pensamiento crítico y la capacidad de guiar a los estudiantes sin darles respuestas directas (Schmidt, 1993).

Además, la evaluación en el ABP puede ser más compleja que en los métodos tradicionales, ya que no solo se evalúan los conocimientos adquiridos, sino también el proceso de aprendizaje, la colaboración en equipo y la aplicación práctica. Esto requiere el uso de métodos de evaluación más cualitativos, como la observación, la autoevaluación y la evaluación entre pares (Yew & Goh, 2016).

3.2.1 Aplicaciones prácticas del ABP

Según los planteamientos de Savin-Baden & Major (2004) y Barrows (1986) se ejemplifican los siguientes pasos:

Caso 1: Aplicación del ABP en un programa de Enfermería

Contexto:

En un programa de Enfermería, los estudiantes están en su segundo año y se preparan para una rotación clínica en un hospital. Uno de los objetivos principales del curso es que los estudiantes desarrollen habilidades críticas en la evaluación y el cuidado de pacientes con enfermedades crónicas.

Aplicación del ABP:

El profesor de la asignatura plantea un escenario realista en el que los estudiantes deben atender a un paciente con diabetes tipo 2 que ha sido ingresado al hospital debido a complicaciones como la neuropatía diabética y una herida en el pie que no cicatriza. El problema se presenta sin una solución predeterminada, lo que obliga a los estudiantes a investigar y aplicar lo que han aprendido.

1. **Identificación del problema:** Los estudiantes trabajan en grupos pequeños para identificar los aspectos clave del problema, como la necesidad de controlar los niveles de glucosa en la sangre, el manejo de las complicaciones de la diabetes, y el cuidado de las heridas.

2. **Investigación y aprendizaje autónomo:** Cada grupo identifica qué conocimientos necesitan reforzar o adquirir para abordar el problema. Pueden investigar sobre las mejores prácticas en el cuidado de heridas diabéticas, protocolos de monitoreo de glucosa, y las implicaciones psicológicas de vivir con una enfermedad crónica. Los estudiantes utilizan recursos como artículos científicos, guías clínicas y consultas con profesores.
3. **Discusión y colaboración:** Los grupos se reúnen para discutir sus hallazgos y proponer un plan de atención para el paciente. Durante las discusiones, los estudiantes deben justificar sus decisiones y considerar diferentes perspectivas, como la viabilidad de las intervenciones propuestas y su alineación con las prácticas basadas en la evidencia.
4. **Presentación de soluciones:** Cada grupo presenta su plan de atención en una sesión de clase, donde otros estudiantes y el profesor pueden hacer preguntas y proporcionar retroalimentación. Esta presentación simula una reunión de equipo en un entorno clínico real, donde se toman decisiones de manera colaborativa.
5. **Reflexión y evaluación:** Después de la presentación, los estudiantes reflexionan sobre el proceso, evaluando qué estrategias funcionaron bien y qué aspectos podrían mejorar. El profesor guía esta reflexión, destacando la importancia de la toma de decisiones informadas y el trabajo en equipo en la práctica de enfermería.

El uso del ABP en este contexto permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos a situaciones prácticas, desarrollando habilidades esenciales como la toma de decisiones clínicas, el pensamiento crítico, y la capacidad de trabajar en equipo. Además, al

enfrentarse a problemas reales, los estudiantes están mejor preparados para su futura práctica profesional.



Caso 2: Aplicación del ABP en un programa de Educación Primaria

Contexto:

En un programa de Educación Primaria, los estudiantes están en su tercer año y están aprendiendo sobre el diseño e implementación de proyectos educativos para niños en edad preescolar. Uno de los objetivos del curso es que los estudiantes sean capaces de crear un entorno de aprendizaje inclusivo que responda a las necesidades diversas de los niños.

Aplicación del ABP:

El profesor plantea un escenario donde los estudiantes deben diseñar un proyecto educativo para un aula de preescolar que incluye niños con diversas necesidades, como discapacidades físicas, trastornos del espectro autista y niños de diferentes contextos culturales.

1. **Identificación del problema:** Los estudiantes identifican los desafíos que enfrentan en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo. Esto incluye la adaptación de actividades para niños con diferentes habilidades, la inclusión de materiales educativos que reflejen diversas culturas, y la comunicación efectiva con los padres y el personal escolar.
2. **Investigación y aprendizaje autónomo:** Cada grupo de estudiantes investiga diferentes aspectos del problema. Algunos pueden enfocarse en estrategias pedagógicas inclusivas, otros en el uso de tecnología para apoyar el aprendizaje de niños con discapacidades, y otros en la creación de un currículo que refleje la diversidad cultural.
3. **Discusión y colaboración:** Los estudiantes se reúnen en grupos para compartir sus hallazgos y diseñar un proyecto educativo que aborde todos los aspectos del problema. Deben considerar cómo integrar diferentes enfoques pedagógicos y recursos tecnológicos para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo.
4. **Desarrollo y presentación del proyecto:** Los grupos desarrollan un plan detallado de su proyecto educativo, que incluye objetivos, actividades, recursos necesarios, y métodos de evaluación. Presentan su proyecto a la clase, recibiendo retroalimentación del profesor y de sus compañeros sobre su viabilidad y efectividad.
5. **Reflexión y evaluación:** Después de las presentaciones, los estudiantes reflexionan sobre el proceso de diseño del proyecto, considerando qué aprendieron sobre la creación de entornos inclusivos y cómo podrían aplicar este conocimiento en su futura carrera como educadores. El profesor facilita esta reflexión,

ayudando a los estudiantes a conectar la teoría con la práctica y a entender la importancia de la inclusión en la educación.

El ABP en este contexto permite a los estudiantes de Pedagogía aplicar principios teóricos a situaciones prácticas, desarrollando habilidades clave como la planificación educativa, la creatividad en la solución de problemas, y la capacidad de diseñar entornos de aprendizaje inclusivos. Este enfoque prepara a los futuros docentes para enfrentarse a la diversidad en las aulas y para ser líderes en la promoción de una educación inclusiva y equitativa.



3.3 Enseñanza colaborativa y aprendizaje en equipo

La enseñanza colaborativa representa un cambio significativo en la dinámica tradicional del aula, donde el profesor no es el único poseedor del conocimiento, sino un guía que facilita el aprendizaje activo entre los estudiantes. En lugar de recibir pasivamente la información, los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. Esta metodología fomenta un ambiente de aprendizaje más dinámico y participativo, donde se valoran las contribuciones de cada individuo y se promueve el respeto por diversas perspectivas. Los

docentes colaboran con los estudiantes para crear un entorno en el que la curiosidad y el deseo de aprender se nutren a través de la interacción constante y el intercambio de ideas (Gokhale, 1995).

El aprendizaje en equipo es una extensión natural de la enseñanza colaborativa, enfocándose en la importancia de trabajar juntos para resolver problemas complejos y alcanzar objetivos comunes. En un ambiente de aprendizaje en equipo, los estudiantes son organizados en grupos pequeños donde se espera que cada miembro asuma la responsabilidad de una parte del trabajo y contribuya al éxito del equipo en su conjunto. Este enfoque no solo mejora la comprensión del contenido académico, sino que también desarrolla habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y la capacidad de manejar conflictos de manera constructiva (Laal & Ghodsi, 2012).

Una de las principales ventajas del aprendizaje en equipo es que simula las condiciones del mundo real, donde la colaboración es a menudo esencial para resolver problemas y llevar a cabo proyectos exitosos. Los estudiantes aprenden a coordinar esfuerzos, a delegar tareas de manera efectiva y a confiar en las fortalezas individuales de sus compañeros. Esto no solo mejora el aprendizaje académico, sino que también prepara a los estudiantes para futuras situaciones laborales, donde el trabajo en equipo es una habilidad indispensable. La evaluación en este contexto también cambia, enfocándose no solo en el producto final, sino también en el proceso de colaboración y en cómo los estudiantes interactúan y contribuyen al grupo (Michaelsen et al., 2004).

Por otro lado, la enseñanza colaborativa también tiene un impacto positivo en los docentes, quienes pueden beneficiarse de la co-enseñanza y del intercambio de estrategias pedagógicas con otros colegas. Al trabajar en un entorno colaborativo, los profesores pueden diseñar lecciones más ricas y diversificadas, adaptando las

metodologías de enseñanza a las necesidades específicas de sus estudiantes (Gokhale, 1995). Este enfoque promueve una cultura de aprendizaje continuo entre los docentes, quienes, al igual que los estudiantes, aprenden unos de otros y desarrollan nuevas habilidades pedagógicas que pueden aplicar en sus clases.

Finalmente, tanto la enseñanza colaborativa como el aprendizaje en equipo promueven una mayor motivación entre los estudiantes, ya que se sienten más involucrados en su propio proceso de aprendizaje. Al participar activamente en la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso con su educación, lo que a menudo se traduce en un mayor rendimiento académico y en una actitud más positiva hacia el aprendizaje a lo largo de la vida (Sibley & Ostafichuk, 2014). Estos enfoques no solo preparan a los estudiantes para el éxito académico, sino que también los equipan con las habilidades necesarias para colaborar de manera efectiva en sus futuras carreras y en la sociedad en general.

3.4 Incorporación de las TIC en la enseñanza

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza ha transformado radicalmente la educación superior, creando nuevas oportunidades para mejorar la calidad del aprendizaje y ampliar el acceso al conocimiento. En las universidades y otros centros de educación superior, las TIC han permitido una enseñanza más flexible, interactiva y personalizada, adaptándose a las necesidades diversas de los estudiantes. Herramientas como plataformas de aprendizaje en línea, software de simulación, y recursos multimedia han enriquecido el proceso educativo, haciendo que el aprendizaje sea más dinámico y accesible en cualquier momento y lugar (Alemu, 2015).

Una de las áreas donde las TIC han tenido un impacto significativo en la educación superior es en la creación de entornos de aprendizaje en

línea y *blended learning* (aprendizaje combinado). Estos entornos permiten a los estudiantes acceder a recursos educativos, participar en discusiones en foros, realizar ejercicios interactivos y recibir retroalimentación inmediata, todo ello a través de plataformas digitales. Este modelo no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también permite a los estudiantes aprender a su propio ritmo y de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje. La educación superior, al adoptar estas tecnologías, ha ampliado el alcance de sus programas, permitiendo la participación de estudiantes que, por diversas razones, no podrían asistir a clases presenciales (García Sánchez et al., 2012).

Además, las TIC en la educación superior han promovido la colaboración global y el acceso a una amplia gama de recursos educativos. Los estudiantes pueden participar en proyectos de investigación internacionales, interactuar con compañeros de todo el mundo y acceder a bibliotecas digitales, bases de datos académicas y conferencias en línea. Estas oportunidades no solo enriquecen su formación académica, sino que también los preparan para trabajar en un mundo globalizado donde las competencias digitales son esenciales. Asimismo, la incorporación de herramientas como el big data y la inteligencia artificial en la educación superior ha permitido una personalización más precisa del aprendizaje, ajustando los contenidos y las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de cada estudiante (Valverde Berrocoso et al., 2010).

Las TIC también han transformado la labor del docente en la educación superior, al ofrecer nuevas formas de impartir conocimiento y de evaluar el aprendizaje. Los profesores pueden utilizar presentaciones multimedia, recursos interactivos y herramientas de evaluación en línea para crear clases más dinámicas y atractivas. Además, las plataformas de gestión del aprendizaje permiten a los docentes realizar un seguimiento más detallado del progreso de sus estudiantes,

identificar áreas donde necesitan apoyo adicional y adaptar su enseñanza en consecuencia (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel, 2006). Esto ha llevado a una educación más centrada en el estudiante, donde se valoran la autonomía y la capacidad de aprender de manera independiente.

3.4.1 Casos de aplicación

Se pueden originar casos a partir de los lineamientos de Prendes-Espinosa et al. (2010) y Cabero Almenara (2015).

1. Caso en Nutrición: simulación de planes alimenticios personalizados

Contexto: En un curso avanzado de Nutrición, los estudiantes aprenden a diseñar planes alimenticios personalizados para pacientes con diversas condiciones de salud.

El docente utiliza un software de simulación que permite a los estudiantes ingresar datos sobre el estado de salud, peso, altura, hábitos alimenticios y preferencias dietéticas de pacientes virtuales. A través de esta herramienta, los estudiantes pueden experimentar con diferentes planes nutricionales y observar en tiempo real cómo estas decisiones afectan los parámetros de salud del paciente, como el índice de masa corporal (IMC), los niveles de glucosa en sangre y el riesgo cardiovascular.

El docente guía a los estudiantes en la interpretación de los resultados generados por el software, explicando las bases científicas detrás de cada decisión nutricional. Además, fomenta la discusión sobre las implicaciones éticas y prácticas de los planes alimenticios propuestos, ayudando a los estudiantes a desarrollar un enfoque crítico y reflexivo en su futura práctica profesional.

2. Caso en Contabilidad: análisis financiero con software de contabilidad

Contexto: En un curso de Contabilidad Gerencial, los estudiantes deben aprender a realizar análisis financieros detallados y a interpretar estados financieros de empresas reales.

El docente introduce a los estudiantes en el uso de un software de contabilidad que permite la elaboración y análisis de estados financieros como el balance general, el estado de resultados y el flujo de caja. Los estudiantes trabajan con datos financieros reales o simulados, ingresan la información en el software y generan reportes que facilitan la interpretación de la situación financiera de la empresa.

El docente actúa como un mentor, enseñando a los estudiantes a utilizar el software de manera efectiva y a comprender los informes generados. Además, orienta las discusiones sobre las decisiones estratégicas que se pueden tomar a partir del análisis financiero, fomentando la aplicación práctica de los conocimientos contables en la toma de decisiones empresariales.

3. Caso en Psicología: evaluación de trastornos psicológicos mediante realidad virtual

Contexto: En un curso de Psicología Clínica, los estudiantes aprenden a evaluar y tratar trastornos de ansiedad en diferentes contextos.

El docente utiliza un sistema de realidad virtual (VR) que simula escenarios de exposición para tratar fobias específicas, como la agorafobia o el miedo a volar. Los estudiantes pueden experimentar estos escenarios como parte de su formación, observando cómo se desarrolla la ansiedad en un entorno controlado y cómo las intervenciones terapéuticas pueden ser aplicadas de manera virtual.

El docente supervisa la interacción de los estudiantes con la tecnología VR, proporcionándoles instrucciones sobre cómo utilizar esta

herramienta en un entorno terapéutico. Además, facilita la reflexión sobre la eficacia de las intervenciones basadas en realidad virtual y guía a los estudiantes en la integración de esta tecnología en la práctica clínica real.

4. Caso en Ingeniería: diseño y simulación de prototipos mediante CAD y software de simulación

Contexto: En un curso de Ingeniería Mecánica, los estudiantes deben aprender a diseñar y analizar prototipos de componentes mecánicos.

El docente incorpora el uso de software de diseño asistido por computadora (CAD) y software de simulación para que los estudiantes puedan crear prototipos de piezas mecánicas y evaluar su rendimiento bajo diferentes condiciones. Los estudiantes diseñan los componentes en el software CAD y luego utilizan el software de simulación para realizar pruebas virtuales que miden la resistencia a la tensión, el comportamiento térmico y la eficiencia de los diseños.

El docente enseña a los estudiantes cómo utilizar estas herramientas tecnológicas para crear diseños precisos y realizar análisis complejos. Además, proporciona retroalimentación sobre los diseños generados por los estudiantes, alentando mejoras y ayudándoles a interpretar los resultados de las simulaciones para tomar decisiones de diseño informadas.

CAPÍTULO IV: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

4.1 Fundamentos de la evaluación educativa

Los fundamentos de la evaluación educativa en la educación superior, especialmente en el contexto de la evaluación curricular, deben ser entendidos en relación con la naturaleza política de estos procesos. La importancia de estudiar esta naturaleza política radica en hacer consciente al evaluador del escenario político que condiciona la práctica evaluativa, así como de su proyección y función sociales dentro de una sociedad democrática (Biggs & Tang 2011)

La evaluación de programas en la educación superior no es solo un proceso técnico, sino que está profundamente enraizada en las dinámicas políticas de la institución educativa y de la sociedad en general. Como lo señala Trimillos (1976), la evaluación de programas públicos obliga a los evaluadores a considerar cómo sus hallazgos contribuyen a la vida social y política, permitiendo juzgar el valor y la relevancia de un programa no solo por su metodología, sino también por los valores y audiencias a las que sirve.

El enfoque democrático propuesto por MacDonald (1974) es especialmente relevante en la educación superior debido a la diversidad de intereses y la multiplicidad de audiencias implicadas en este nivel educativo. Este modelo enfatiza la importancia de un proceso evaluativo que sea equitativo y justo, promoviendo la participación de todos los actores implicados y asegurando que la evaluación sirva a los valores democráticos de equidad y justicia. En este sentido, la evaluación curricular en educación superior debe garantizar el derecho a la información es fundamental en el proceso de evaluación, ya que debe asegurar que la información generada esté accesible a todos los grupos de interés. Esto permite un diálogo abierto y fomenta la mejora continua del currículo. El acceso equitativo a la información se vuelve

crucial para la distribución del poder educativo, puesto que aquellos con acceso a la información son quienes tienen la capacidad de influir en las decisiones curriculares.

La evaluación también debe mantener un equilibrio entre los distintos intereses presentes en la educación superior. Es importante que no se privilegie a ciertos grupos en detrimento de otros. Esto implica que la evaluación debe reflejar las necesidades y perspectivas de todos los actores, incluyendo a estudiantes, docentes, la administración y la sociedad en general (Banta & Palomba, 2014).

Por último, asegurar la independencia del evaluador es esencial para que el proceso evaluativo no esté sesgado por intereses particulares. En el contexto de la educación superior, el evaluador debe actuar como un intermediario imparcial, proporcionando información objetiva que sirva a todos los actores para tomar decisiones informadas. La evaluación curricular en la educación superior, bajo un enfoque democrático, no solo busca mejorar la calidad del currículo, sino también fomentar un entorno educativo más justo y equitativo. Al reconocer la naturaleza política de la evaluación, los evaluadores en educación superior deben ser conscientes de su responsabilidad en la distribución del poder educativo y en la promoción de valores democráticos dentro de la institución (Taras, 2005).

4.2 Evaluación formativa y sumativa

La evaluación formativa en el contexto universitario, según Martínez Rizo (2011), juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su objetivo principal es mejorar y guiar el aprendizaje de los estudiantes de manera continua. A través de la evaluación formativa, los profesores pueden identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes a lo largo del curso, permitiendo realizar ajustes oportunos en las estrategias de enseñanza y proporcionando retroalimentación constructiva. Esta forma de evaluación fomenta una

interacción constante entre el estudiante y el docente, creando un entorno de aprendizaje dinámico en el que el estudiante es un participante activo en su propio proceso educativo. Además, la evaluación formativa promueve el desarrollo de habilidades metacognitivas, ayudando a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje, establecer metas y mejorar su rendimiento académico de manera progresiva.

La evaluación sumativa, por otro lado, se centra en la medición del aprendizaje de los estudiantes al final de un período académico o al concluir un módulo específico. En el contexto universitario, esta forma de evaluación es crucial para determinar si los estudiantes han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos y para asignar calificaciones que reflejen su nivel de competencia. La evaluación sumativa, a menudo en forma de exámenes finales, proyectos o trabajos de investigación, proporciona una visión global del desempeño académico de los estudiantes, permitiendo a la institución educativa evaluar la efectividad de su currículo y de su cuerpo docente. Aunque la evaluación sumativa es esencial para la certificación de conocimientos y habilidades, es importante que esté equilibrada con la evaluación formativa para garantizar que el proceso educativo no se reduzca únicamente a la obtención de resultados cuantitativos, sino que también contribuya al desarrollo integral del estudiante (Arter, 1987).

4.2.1 Casos de estudio

Según los enfoques de Taras (2005) analizamos los siguientes casos de estudio:

Evaluación en el programa de enfermería

Evaluación formativa: En un curso de prácticas clínicas, los estudiantes de enfermería pueden recibir retroalimentación continua durante sus rotaciones en hospitales. Por ejemplo, un profesor

puede observar a un estudiante mientras realiza una inyección intravenosa en un paciente y ofrecer sugerencias en tiempo real sobre la técnica, higiene y comunicación con el paciente. Este tipo de evaluación formativa permite al estudiante mejorar sus habilidades clínicas de manera inmediata, asegurando que estén preparados para situaciones reales y minimizando errores.

Evaluación sumativa: Al final del semestre, los estudiantes de enfermería podrían enfrentarse a un examen práctico que evalúa su competencia en procedimientos críticos, como la resucitación cardiopulmonar o la inserción de catéteres. Este examen sumativo determina si los estudiantes han adquirido las habilidades necesarias para avanzar en su formación y, eventualmente, desempeñarse de manera competente en un entorno hospitalario.

Evaluación en el programa de administración

Evaluación formativa: En un curso de gestión de proyectos, los estudiantes de administración podrían participar en la creación de un plan de negocios. A lo largo del semestre, reciben retroalimentación de su profesor sobre aspectos específicos del plan, como la viabilidad financiera, la estrategia de marketing o la estructura organizacional. Esta evaluación formativa permite a los estudiantes hacer ajustes y mejoras en su plan antes de presentarlo de manera final.

Evaluación sumativa: Como evaluación final, los estudiantes de administración podrían presentar su plan de negocios completo ante un panel de profesores y profesionales de la industria. Este ejercicio, que podría incluir una defensa oral del proyecto, sirve como una evaluación sumativa para medir su capacidad de aplicar teorías administrativas en un proyecto realista y complejo.

Evaluación en el programa de Ciencias de la Comunicación

Evaluación formativa: En un curso de producción audiovisual, los estudiantes de ciencias de la comunicación podrían recibir retroalimentación semanal sobre sus guiones, storyboards y técnicas de filmación. Por ejemplo, un profesor podría revisar los primeros cortes de un documental que un estudiante está produciendo y ofrecer sugerencias sobre la edición, la narrativa visual y la claridad del mensaje. Este tipo de evaluación fomenta el desarrollo creativo y técnico de los estudiantes a lo largo del proceso.

Evaluación sumativa: Al final del curso, los estudiantes podrían ser evaluados en función de su proyecto final, como un cortometraje o un reportaje multimedia. La evaluación sumativa incluiría una revisión detallada del producto terminado, considerando aspectos como la originalidad, la calidad de la producción y la eficacia en la comunicación del mensaje.

Evaluación en el programa Arquitectura

Evaluación formativa: En un taller de diseño arquitectónico, los estudiantes reciben retroalimentación continua durante el desarrollo de sus proyectos de diseño. Los profesores realizan revisiones periódicas de los planos y maquetas, ofreciendo comentarios sobre la funcionalidad, estética, sostenibilidad y viabilidad constructiva. Esta evaluación formativa permite a los estudiantes refinar y mejorar su trabajo a lo largo del semestre.

Evaluación sumativa: La evaluación sumativa podría consistir en la presentación de un proyecto arquitectónico final, donde los estudiantes presentan sus planos completos, maquetas y una justificación teórica ante un jurado compuesto por profesores y arquitectos profesionales. Esta evaluación final mide la capacidad del estudiante para integrar conocimientos técnicos y creativos en una propuesta arquitectónica viable y bien fundamentada.

4.3 Instrumentos y técnicas de evaluación

En el contexto educativo, los instrumentos y técnicas de evaluación son herramientas esenciales para medir y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Estos instrumentos permiten a los educadores recopilar información sobre el progreso de los estudiantes, identificar áreas que necesitan atención, y proporcionar retroalimentación útil que fomente el desarrollo académico y profesional (Díaz-Barriga & Hernández Rojas, 2002; Malavé Pérez, 2021).

Pruebas escritas: Las pruebas escritas, como exámenes y cuestionarios, son uno de los instrumentos más comunes en la evaluación educativa. Estas pruebas pueden incluir preguntas de opción múltiple, verdadero/falso, de correspondencia, de ensayo o de respuesta corta.

Evaluaciones prácticas: Las evaluaciones prácticas implican que los estudiantes demuestren habilidades específicas en un entorno controlado, simulando situaciones reales que enfrentarán en su profesión.

Portafolios: Un portafolio es una colección de trabajos y evidencias que demuestran el progreso y las habilidades del estudiante a lo largo del tiempo. Puede incluir ensayos, proyectos, reflexiones personales, y otros trabajos académicos.

Observaciones: Las observaciones son una técnica de evaluación donde el profesor observa el comportamiento, las actitudes y el rendimiento de los estudiantes en actividades específicas.

Rubricas de evaluación: Una rúbrica es una herramienta que describe los criterios y niveles de desempeño para una tarea específica, proporcionando una guía clara tanto para los estudiantes como para los evaluadores.

Autoevaluación y coevaluación: La autoevaluación implica que los estudiantes evalúen su propio trabajo, mientras que la coevaluación implica la evaluación entre pares.

Proyectos y estudios de caso: Los proyectos y estudios de caso son instrumentos que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos y habilidades a situaciones reales o simuladas.

CAPÍTULO V: DIDÁCTICA Y DESARROLLO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

5.1 Dinámica del aula y manejo de conflictos en la educación superior

La dinámica en el aula de educación superior juega un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que involucra la interacción entre el docente y los estudiantes en un ambiente de respeto mutuo y colaboración. Para fomentar un entorno dinámico y productivo en el aula, los docentes deben centrarse en varios aspectos clave que faciliten el aprendizaje activo y la participación constructiva (Herrera-Pavo, 2015).

Primero, es fundamental promover la participación activa de los estudiantes. Esto se logra mediante la inclusión de metodologías participativas, como debates, discusiones grupales y trabajos colaborativos. Estas actividades permiten a los estudiantes expresar sus ideas, escuchar diferentes perspectivas y aprender de sus compañeros. Al diseñar las sesiones de clase, los docentes deben considerar la diversidad de estilos de aprendizaje y ofrecer distintas formas de participación, tanto individual como grupal (Barkley, 2010).

En segundo lugar, para Brookfield (2015) el manejo del tiempo es esencial para una dinámica eficiente en el aula. Las clases deben estar estructuradas de manera que se equilibre el contenido teórico con actividades prácticas y momentos de reflexión. El uso de preguntas abiertas, estudios de caso y ejemplos prácticos fomenta el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento adquirido. Además, los docentes deben permitir pausas para que los estudiantes procesen la información y puedan hacer preguntas o aportar comentarios.

Otro aspecto importante es la creación de un ambiente de confianza y respeto. Los docentes deben establecer normas claras desde el inicio

del curso para garantizar que las interacciones sean respetuosas y constructivas. Al mismo tiempo, es importante fomentar la empatía y la comprensión, tanto entre estudiantes como entre el docente y el alumnado (Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Esto facilita una comunicación abierta y efectiva, en la que todos los participantes se sientan escuchados y valorados.

Finalmente, la retroalimentación continua es una herramienta poderosa para mejorar la dinámica en el aula. Los docentes deben proporcionar comentarios regulares, tanto formales como informales, que ayuden a los estudiantes a identificar áreas de mejora y a reforzar sus fortalezas. Igualmente, es útil que los estudiantes también brinden retroalimentación sobre las metodologías y actividades, permitiendo ajustes en la planificación para mejorar la experiencia educativa en general (Deutsch, 1973).

Dinámicas en el aula

En función a las propuestas de Hadfield (2013) desarrollamos los siguientes casos:

a) Debates dirigidos

Se asignan a los estudiantes temas específicos relacionados con el contenido del curso. Se forman dos grupos: uno a favor y otro en contra de la postura propuesta. Cada grupo presenta argumentos en defensa de su posición, seguido de una sesión de preguntas y respuestas entre ambos grupos.

Pasos:

- **Preparación previa:** Seleccionar un tema relevante y proporcionar lecturas o recursos para que los estudiantes se preparen. Asegurarse de que todos comprendan los aspectos clave del tema.

- **División de roles:** Dividir a la clase en grupos a favor y en contra. Es importante dar tiempo suficiente para preparar los argumentos.
- **Reglas claras:** Establecer reglas sobre la duración de las intervenciones y el respeto a las opiniones ajenas.
- **Moderación:** El docente actúa como moderador, asegurando que se respete el tiempo y que todos los participantes tengan oportunidad de intervenir.
- **Conclusión:** Al final del debate, se puede hacer una reflexión conjunta, donde los estudiantes compartan lo que aprendieron y cómo se sintieron durante el proceso.

b) Estudio de casos

Los estudiantes analizan un caso real relacionado con el curso, discuten posibles soluciones y proponen estrategias en grupos pequeños o en toda la clase.

Pasos:

- **Seleccionar el caso:** Elegir un estudio de caso que esté alineado con los objetivos del curso y que sea relevante para los estudiantes.
- **Dividir en fases:** Desglosar el caso en varias partes, permitiendo análisis y discusión por fases (problema, posibles soluciones, implementación).
- **Trabajo en grupo:** Dividir a los estudiantes en pequeños grupos para que analicen el caso desde diferentes perspectivas.
- **Discusión en clase:** Después del trabajo grupal, abrir una discusión con toda la clase para compartir las conclusiones de cada grupo y debatir las mejores soluciones.
- **Evaluación y reflexión:** Finalizar con una sesión de reflexión sobre cómo los estudiantes llegaron a sus

conclusiones y qué podrían haber hecho de manera diferente.

c) Role-playing

Los estudiantes asumen diferentes roles en una situación ficticia o simulada, como negociaciones empresariales, simulación de juicios, o la toma de decisiones en una empresa.

Pasos:

- **Seleccionar la situación:** Elegir un escenario relevante para el curso que permita la aplicación de teorías y conceptos.
- **Asignación de roles:** Asignar a los estudiantes roles específicos que representen distintas partes interesadas en el escenario. Deben entender bien el papel que desempeñan.
- **Desarrollo de la simulación:** Establecer reglas claras sobre cómo se llevará a cabo la simulación, incluyendo objetivos que cada rol debe cumplir.
- **Facilitación:** El docente facilita la actividad, asegurándose de que los estudiantes sigan el hilo del escenario y que no se desvíen del objetivo educativo.
- **Reflexión posterior:** Tras la simulación, realizar una reflexión conjunta sobre lo aprendido y cómo las decisiones y roles influyeron en el resultado.

Situaciones conflictivas en el aula

Caso 1: Un estudiante interrumpe repetidamente la clase, haciendo comentarios fuera de lugar o hablando cuando otros están participando. Esto está afectando la dinámica y concentración del grupo.

Cómo manejarlo:

- **Intervención privada:** En lugar de llamar la atención del estudiante frente al grupo, el docente debe hablar con el estudiante en privado después de la clase. Este enfoque evita avergonzar al estudiante frente a sus compañeros.
- **Escuchar la razón:** Preguntar al estudiante por qué está actuando de esa manera. A veces, el comportamiento puede ser resultado de frustración o falta de comprensión del material.
- **Reforzar las expectativas:** Explicar al estudiante las expectativas del comportamiento en clase, haciendo hincapié en la importancia de respetar el espacio de participación de los demás.
- **Ofrecer apoyo:** Si el estudiante tiene dificultades para concentrarse o entender el material, el docente puede ofrecer recursos adicionales, como tutorías o aclaraciones fuera del horario de clase.

Caso 2: Un grupo de estudiantes trabajando en un proyecto reporta problemas de comunicación. Un estudiante acusa a otro de no cumplir con sus responsabilidades, generando tensiones dentro del equipo.

Cómo manejarlo:

- **Escuchar a todas las partes:** Organizar una reunión con el grupo para escuchar a todos los miembros. Cada estudiante debe explicar su perspectiva sin ser interrumpido.
- **Identificar el problema:** Ayudar al grupo a identificar cuál es el problema específico. ¿Es un problema de

distribución de tareas, comunicación o expectativas no claras?

- **Facilitar una solución:** Guiar al grupo para que busque soluciones. Podría ser útil redistribuir las tareas, establecer plazos más claros o definir roles más específicos dentro del equipo.
- **Seguimiento:** Establecer puntos de control regulares para asegurarse de que el conflicto ha sido resuelto y que el grupo está progresando hacia la finalización del proyecto.

Caso 3: Durante una discusión en clase, un estudiante hace un comentario que es percibido como ofensivo o discriminatorio hacia un grupo o persona.

Cómo manejarlo:

- **Intervención inmediata:** El docente debe intervenir de inmediato para abordar el comentario, señalando que ese tipo de lenguaje o comportamiento no es aceptable en el aula.
- **Explicación educativa:** En lugar de centrarse en castigar al estudiante, el docente puede aprovechar la oportunidad para educar a la clase sobre el respeto, la diversidad y la importancia de mantener un ambiente inclusivo. Puede ser útil plantear un debate o reflexión sobre cómo los comentarios discriminatorios pueden afectar a las personas.
- **Conversación privada:** Después de la clase, hablar en privado con el estudiante que hizo el comentario. Es importante entender si el comentario fue intencional o por desconocimiento, y guiar al estudiante sobre la importancia de ser consciente de sus palabras.

- **Apoyo a los afectados:** Si algún estudiante se sintió ofendido o afectado por el comentario, el docente debe asegurarse de ofrecer apoyo, ya sea escuchando sus preocupaciones o remitiéndolo a recursos adicionales como orientación estudiantil.

5.2 Formación continua y desarrollo profesional

La formación continua y el desarrollo profesional del docente universitario son aspectos fundamentales para asegurar una enseñanza de calidad en la educación superior. En un entorno académico en constante evolución, los docentes deben mantenerse actualizados sobre las últimas tendencias pedagógicas, avances en su disciplina y herramientas tecnológicas. La formación continua no solo mejora sus habilidades técnicas y pedagógicas, sino que también les permite adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del mercado laboral (Vezub, 2013).

El desarrollo profesional incluye diversas estrategias, como la asistencia a seminarios, congresos y talleres, así como la participación en programas de certificación o posgrados. Además, la investigación y la publicación de trabajos académicos permiten a los docentes seguir contribuyendo al conocimiento en su campo. Esta participación activa en la comunidad académica no solo enriquece su enseñanza, sino que también fortalece su credibilidad y liderazgo dentro de la institución educativa. Es importante que las universidades promuevan y faciliten el acceso a oportunidades de formación para sus docentes. Al ofrecer programas de capacitación interna, incentivos para la investigación y apoyo para la asistencia a eventos académicos, las instituciones no solo garantizan una enseñanza de calidad, sino que también contribuyen al crecimiento profesional y personal de sus docentes. La creación de redes de colaboración y mentorías entre pares también fomenta el intercambio de buenas prácticas y experiencias, promoviendo una cultura de aprendizaje continuo (Vaillant, 2005).

En última instancia, la formación continua y el desarrollo profesional permiten a los docentes universitarios ser más innovadores y efectivos en su labor educativa. Esto no solo impacta positivamente en la calidad de la enseñanza que brindan, sino que también mejora la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, preparándolos mejor para enfrentar los retos del mundo profesional.

5.3 Estrategias de autoevaluación docente

La autoevaluación es crucial para el desarrollo profesional de los docentes porque les permite reflexionar de manera crítica sobre su práctica educativa, identificar áreas de mejora y ajustar sus enfoques pedagógicos para beneficiar a los estudiantes. A través de la autoevaluación, los docentes no solo fortalecen sus habilidades, sino que también aseguran que su enseñanza siga siendo relevante, efectiva y adaptada a las necesidades cambiantes del entorno académico. Este proceso promueve una cultura de mejora continua, lo que resulta en una experiencia educativa más enriquecedora tanto para el docente como para los estudiantes (Hernández Prudencio & Sarramona López, 2002).

Con las conceptualizaciones de Hernández Prudencio y Sarramona López (2002) se proponen las siguientes preguntas para la autoevaluación docente:

Evaluación del impacto de la enseñanza:

- ¿Los estudiantes han demostrado un progreso significativo en el aprendizaje desde el inicio del curso?
- ¿He ajustado mis estrategias pedagógicas en función de las necesidades de los estudiantes?
- ¿Utilizo una variedad de métodos de enseñanza para cubrir diferentes estilos de aprendizaje?

Evaluación de la gestión del tiempo y la planificación:

- ¿Planifico las clases de manera que se ajusten a los objetivos de aprendizaje?
- ¿Distribuyo el tiempo adecuadamente entre la teoría, la práctica y la reflexión?
- ¿Mis evaluaciones están alineadas con los contenidos y los objetivos de cada sesión?

Evaluación de la interacción con los estudiantes:

- ¿Fomento un ambiente en el aula que permita la participación activa y el respeto mutuo?
- ¿Mis retroalimentaciones son claras y útiles para mejorar el rendimiento de los estudiantes?
- ¿Respondo de manera oportuna y efectiva a las preguntas e inquietudes de los estudiantes?

Evaluación de la innovación pedagógica:

- ¿Estoy utilizando herramientas tecnológicas o metodologías innovadoras que mejoren la experiencia de aprendizaje?
- ¿Me mantengo actualizado sobre nuevas investigaciones y tendencias en mi área de especialización y en pedagogía?
- ¿He implementado alguna técnica o enfoque nuevo en mis clases durante el último año?

5.4 Ética y responsabilidad profesional

La ética y la responsabilidad profesional del docente son pilares fundamentales en la educación superior, ya que impactan directamente en la formación de los estudiantes y en la calidad de la enseñanza. El docente universitario no solo debe dominar su disciplina, sino también actuar con integridad, justicia y respeto hacia sus estudiantes, colegas

y la institución académica. Esto implica ejercer su rol con transparencia, promoviendo el respeto por la diversidad de opiniones, los derechos de los estudiantes y el fomento de un ambiente inclusivo y equitativo en el aula (Domingo Moratalla, 2008).

La práctica docente no solo es técnica, sino también profundamente ética, ya que se enfoca en materializar valores sociales esenciales. Esto implica que la acción docente no es solo un medio para alcanzar objetivos éticos, sino el espacio donde estos valores se viven y se experimentan. Algunos de estos valores incluyen el respeto a la dignidad de los estudiantes, la responsabilidad hacia ellos y la comunidad, y la promoción de la autonomía para que ellos mismos puedan gestionar su vida y resolver sus problemas (Vázquez Verdera & Escámez Sánchez, 2010).

Además, la ética docente se basa en reconocer a todos los miembros de la comunidad educativa como interlocutores válidos, permitiendo que las decisiones se tomen de manera colectiva y reflexiva. Esta ética surge de la deliberación pública y tiene un papel clave en guiar las decisiones sociales y educativas (Escámez & Gil, 2001).

La opinión pública es fundamental en una sociedad pluralista y justa, donde la educación debe basarse en principios que todos puedan aceptar racionalmente, y no en intereses particulares. Los docentes deben fomentar la responsabilidad, la participación en asuntos públicos y la autonomía de los estudiantes, promoviendo una ética de compromiso hacia los demás y hacia la sociedad (Hortal, 2002).

CAPÍTULO VI: ESTUDIOS DE CASO Y BUENAS PRÁCTICAS

6.1 Casos de éxito en la implementación de estrategias didácticas

En función a las teorías desarrolladas por Khalaily (2019), se muestran algunos casos de éxito de implementación de estas estrategias:

Caso de éxito: Implementación del ABP

En una universidad peruana, la carrera de Contabilidad implementó la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para mejorar la comprensión de los conceptos financieros y fiscales. Los estudiantes fueron divididos en grupos para resolver casos reales de auditoría financiera, análisis de estados contables y planificación tributaria. Los docentes proporcionaron escenarios reales y actuales, permitiendo a los alumnos aplicar los conceptos teóricos en situaciones prácticas.

Los estudiantes mostraron un mayor nivel de participación, pensamiento crítico y colaboración en equipo. Además, las evaluaciones finales reflejaron un mejor desempeño en la interpretación de estados financieros y la toma de decisiones contables. Esta estrategia también aumentó el interés por áreas especializadas, como la auditoría y la asesoría fiscal, impulsando a los estudiantes a continuar su formación en estos campos.

Caso de éxito: Simulador de experiencias

En una carrera de Turismo, se implementó una estrategia didáctica basada en simulaciones de experiencias turísticas. Los estudiantes asumieron el rol de guías turísticos y gestores de agencias de viajes, organizando itinerarios, resolviendo imprevistos y brindando atención a clientes ficticios. Utilizando recursos digitales como la realidad virtual, los estudiantes recorrieron destinos virtuales mientras simulaban la gestión logística de una agencia.

Esta metodología no solo permitió a los estudiantes mejorar sus habilidades de comunicación y gestión, sino que también fomentó la creatividad y el uso de tecnología en la planificación de viajes. Al final del curso, los estudiantes demostraron una notable mejora en la capacidad de diseñar experiencias turísticas adaptadas a diferentes tipos de clientes, así como en la resolución de problemas en tiempo real, elementos clave en el campo del turismo.

Caso de éxito: Aprendizaje colaborativo

En un salón de clases de la carrera de Enfermería de una universidad particular, se decidió implementar el aprendizaje colaborativo para abordar una de las principales debilidades observadas: la falta de interacción entre estudiantes y el bajo desempeño en escenarios prácticos. Se dividió a los estudiantes en grupos de cinco, asignándoles casos clínicos reales para resolver de manera conjunta. Cada grupo debía investigar, discutir posibles tratamientos, y presentar sus soluciones al resto del salón. La docente actuaba como facilitadora, guiando las discusiones y aclarando conceptos clave.

Además, se implementaron simulaciones grupales en las que cada equipo debía realizar procedimientos de enfermería básicos bajo escenarios controlados. Los estudiantes rotaban en roles de líder de equipo, enfermero asistente y paciente, promoviendo una comprensión integral del proceso.

La capacidad de los estudiantes para tomar decisiones bajo presión y en condiciones clínicas simuladas mejoró, ya que su tiempo de respuesta fue más rápido y organizado. Además, los estudiantes mostraron una mejora en la aplicación de conceptos teóricos a la práctica clínica. Los casos clínicos fueron resueltos de manera más efectiva y con mayor seguridad por parte de los alumnos.

6.2 Análisis de experiencias docentes en diferentes contextos

Se proponen algunos casos para su análisis:

Caso 1: Implementación de proyectos colaborativos virtuales

En una Facultad de Ingeniería, los estudiantes presentaban dificultad para trabajar en equipo durante las clases virtuales debido a la falta de interacción personal.

Estrategia: El docente de una asignatura de Ingeniería de Software decidió implementar una metodología de proyectos colaborativos virtuales utilizando la plataforma GitHub, donde los estudiantes podían trabajar en tiempo real en un mismo proyecto. Cada grupo debía desarrollar un software desde cero, distribuyendo tareas específicas entre los miembros a través de tickets y asignaciones. Para mejorar la comunicación,

usaron Discord para reuniones diarias y sincronización del equipo.

Resultado: Los estudiantes aprendieron a trabajar en equipo de manera remota, gestionando



eficientemente las tareas mediante herramientas de desarrollo colaborativo. Se promovió una mayor autonomía y responsabilidad en el equipo, resultando en proyectos de calidad. Además, se fortalecieron las habilidades de comunicación digital, algo fundamental en el entorno laboral actual.

Caso 2: Resolviendo un conflicto ético en la clínica universitaria

Durante una clase práctica en la clínica psicológica, un estudiante se sintió incómodo cuando se le asignó un caso clínico en el que la persona atendida tenía un sistema de creencias religiosas distinto al suyo. El estudiante expresó que le resultaba difícil mantener la neutralidad profesional.

Estrategia: La docente de la clase organizó una sesión grupal de role-playing con todos los estudiantes para abordar los conflictos éticos que pueden surgir en la práctica clínica. En la actividad, cada estudiante asumía un rol distinto (paciente, psicólogo, supervisor), enfrentando dilemas éticos relacionados con la religión, cultura, y otros factores. Luego, el grupo discutía estrategias para mantener la neutralidad y la empatía profesional.



Resultado: Los estudiantes adquirieron mayor conciencia sobre la importancia de separar sus creencias personales de la práctica profesional. A través de esta dinámica, lograron identificar soluciones éticas que respetan tanto al paciente como al psicólogo, fortaleciendo sus habilidades para enfrentar situaciones similares en el futuro.

Caso 3: Resolviendo un problema de desmotivación estudiantil

En un curso de Emprendimiento, el docente notó que muchos estudiantes estaban desmotivados porque no encontraban cómo aplicar los conceptos a la realidad peruana y sentían que los ejemplos utilizados eran demasiado lejanos.

Estrategia: El docente decidió llevar a cabo un ejercicio de aprendizaje basado en retos locales. Dividió a los estudiantes en grupos y los envió a realizar investigaciones de campo sobre pequeñas empresas locales en su comunidad. Los grupos debían identificar problemas reales que enfrentaban estas empresas y luego proponer soluciones basadas en las herramientas de emprendimiento vistas en clase.

Resultado: Los estudiantes no solo se involucraron más, sino que también comenzaron a ver el valor práctico de lo que estaban aprendiendo. Al conectar la teoría con la realidad de las pequeñas empresas locales, se generó una motivación intrínseca y varios grupos presentaron soluciones viables, algunas de las cuales fueron adoptadas por las empresas.



6.3 Buenas prácticas en la enseñanza universitaria

Según Altisen (2018) las buenas prácticas docentes en la universidad dependen de diversos factores que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecen la conexión entre estudiantes y profesores. Uno de estos factores es la fisonomía compartida entre estudiantes y docentes, ya que ambos grupos son relativamente jóvenes, lo que genera una cercanía en términos de cultura, tecnología y formas de comunicarse. Esta similitud reduce las brechas generacionales, promoviendo un ambiente de aprendizaje más fluido y eficaz. La cercanía en edad también facilita la adopción de nuevas tecnologías y métodos innovadores, haciendo que los estudiantes se sientan comprendidos y conectados con sus docentes.

El segundo factor clave es la afinidad por la docencia. Muchos profesores han tenido una exposición temprana al mundo de la enseñanza, ya sea por influencias familiares o sociales, lo que les ha permitido desarrollar una vocación y un compromiso con su rol docente. Esta afinidad se refuerza a través de experiencias personales y la observación de modelos a seguir, tanto buenos como malos, que han moldeado su estilo de enseñanza. Los docentes exitosos son aquellos que han transformado estas experiencias en prácticas educativas que inspiran a sus estudiantes, manteniendo una reflexión constante sobre su labor y buscando mejorar continuamente.

Otro factor destacado son las metodologías y estrategias en el aula. Aquí, tanto estudiantes como docentes coinciden en la importancia del aprendizaje colaborativo, el uso de ejemplos reales y la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Las experiencias prácticas, los casos actuales y la aplicación directa de los conocimientos permiten a los estudiantes enfrentarse a situaciones del mundo real, fortaleciendo su capacidad de resolver problemas y conectar la teoría con la práctica. Además, el uso de un lenguaje

amigable y accesible en el aula, que no descuida la terminología técnica, contribuye a un aprendizaje más comprensible y significativo.

En cuanto a los aprendizajes, tanto docentes como estudiantes concuerdan en que estos son más efectivos cuando son aplicables y prácticos, en lugar de meramente memorísticos. La motivación, tanto interna como externa, es fundamental para que el aprendizaje ocurra de manera profunda y significativa. Los docentes deben fomentar la participación activa y la reflexión crítica, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas y sociales que los preparen para los desafíos profesionales.

Finalmente, el profesor de excelencia se caracteriza por ser un motivador, empático, y comprometido con el seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes. Los buenos profesores no solo dominan su disciplina, sino que también generan un vínculo emocional con sus estudiantes, lo que les permite ser más efectivos en su labor. La cercanía, el interés genuino por el progreso de los estudiantes y la capacidad de innovar en sus métodos son características fundamentales que diferencian a los docentes que se consideran ejemplos a seguir.

Estas buenas prácticas docentes, respaldadas por la reflexión constante y la implementación de estrategias innovadoras, generan un ambiente de aprendizaje donde tanto los docentes como los estudiantes se sienten valorados y motivados a alcanzar su máximo potencial.

Bain (2007) propone algunas buenas prácticas para los mejores docentes universitarios:

- ❖ **Cercanía generacional:** Aprovechar la cercanía en edad con los estudiantes para generar una mejor conexión, utilizando lenguaje y tecnologías que resuenen con ellos.

- ❖ **Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC):** Incorporar herramientas tecnológicas como redes sociales, videos y plataformas colaborativas para mejorar la interacción y facilitar el aprendizaje.
- ❖ **Aprendizaje basado en casos reales:** Ejemplificar con situaciones reales del entorno laboral o profesional, en lugar de casos ficticios o puramente teóricos.
- ❖ **Trabajo en equipo:** Promover el aprendizaje colaborativo, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades interpersonales y resuelvan problemas en conjunto.
- ❖ **Motivación y participación activa:** Fomentar la motivación intrínseca y la participación activa en las clases, involucrando a todos los estudiantes en la discusión y en la resolución de problemas.
- ❖ **Lenguaje accesible y amigable:** Utilizar un lenguaje claro y accesible, sin perder el rigor técnico, para facilitar la comprensión de los conceptos más complejos.
- ❖ **Paciencia y comprensión:** Ejercer la paciencia en el proceso de enseñanza, comprendiendo las dificultades de los estudiantes y ofreciendo apoyo emocional y académico.
- ❖ **Seguimiento del progreso estudiantil:** Realizar un seguimiento constante del aprendizaje de los estudiantes, ajustando la metodología según sus necesidades y avances.
- ❖ **Aplicación práctica del conocimiento:** Diseñar actividades y tareas que permitan a los estudiantes aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos en clase.
- ❖ **Visitas a terreno y salidas académicas:** Organizar visitas a empresas, seminarios o actividades externas que permitan a los estudiantes confrontar lo aprendido en el aula con la realidad profesional.
- ❖ **Reflexión crítica y mejora continua:** Practicar la autoevaluación y la mejora continua como docente,

reflexionando sobre las estrategias pedagógicas utilizadas y ajustándolas para obtener mejores resultados.

- ❖ **Empatía y vinculación emocional:** Crear un ambiente de confianza donde los estudiantes sientan que el docente se preocupa por su desarrollo personal y académico.
- ❖ **Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales:** Promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes.
- ❖ **Dominio disciplinar y pedagógico:** Demostrar un sólido conocimiento en la materia que se enseña, complementado con habilidades pedagógicas efectivas para transmitir los contenidos.
- ❖ **Creatividad en la enseñanza:** Innovar en la forma de impartir las clases, utilizando metodologías dinámicas que capten el interés y la atención de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Albanese, M. A., & Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68(1), 52-81. <https://doi.org/10.1097/00001888-199301000-00012>
- Alemu, B. M. (2015). Integrating ICT into teaching-learning practices: promise, challenges and future directions of higher educational institutes. *Universal journal of educational research*, 3(3), 170-189.
- Altisen, C. (2018). *Buenas prácticas en la enseñanza universitaria: Aspectos epistemológicos, culturales y didácticos*. Universidad Nacional de Rosario.
- Arter, J. A. (1987). *Assessing school and classroom climate*. A Consumer's Guide.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de Valencia.
- Banta, T. W., & Palomba, C. A. (2014). *Assessment essentials: Planning, implementing, and improving assessment in higher education*. John Wiley & Sons.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: a handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine*

- of higher learning, 27(6), 12-26.
<https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4ª ed.). McGraw-Hill Education
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: on technique, trust, and responsiveness in the classroom* (3ª ed.). Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1974). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press
- Cabero Almenara, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (1), 19-27.
<https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (3ª ed.). Aique Grupo Editor.
- Chou Rodríguez, R., López Fernández, R., Rodríguez Crespo, G. de la C., & Domínguez Junco, O. (2019). Los métodos activos de enseñanza en la educación superior: La clave de la motivación en clases. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1),

119-126.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778098017>

Coll, C., & Monereo, C. (eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Morata.

Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: constructive and destructive processes. Yale University Press.
<https://doi.org/10.1177/000276427301700206>

Dewey, J. (2008). Experience and education. *In The educational forum*, 50(3), 241-252. Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

Díaz-Barriga, F. & Hernández Rojas G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2ª ed.). McGraw-Hill Interamericana

Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. Teachers College Press

Domingo Moratalla, A. (2008). *Ética para educadores*. Boadilla del Monte.

Escámez, J., & Gil, R. (2001). *La responsabilidad en la educación*. Paldós.

Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: theory, perspectives, and practice* (2ª ed.). Teachers College Press

Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2007). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03075070600680521>

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4ª ed.). Teachers College Press
- García Sánchez, M del R., Reyes Añorve, J., & Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 299-316. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503954320013>
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30. <https://doi.org/10.21061/jte.v7i1.a.2>
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in europe: final report – phase one*. University of Deusto & University of Groningen. <https://cutt.ly/ReAq9Jon>
- Hadfield, J. (2013). *Classroom dynamics*. Oxford University Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hempel, C. G. (1966). *Philosophy of natural science*. Prentice Hall
- Hernández Prudencio, M., & Sarramona López, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 54(4), 559-576.
- Herrera-Pavo, M. Á. (2021). Collaborative learning for virtual higher education. *Learning, culture and social interaction*, 28, 100437. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100437>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones* (2ª ed.). Desclée.

- Khalaily, H. (2019). *Implementation of alternative teaching methods by teachers: the role of practical experience and the importance of teacher training*. Online Submission.
- Kjærgaard, A. (2015). *Pedagogical principles for teaching and learning at copenhagen business school*. Teaching & Learning. Copenhagen Business School.
- Klafki, W. (1958). Didaktische analyse als kern der unterrichtsvorbereitung. *Die Deutsche Schule*, 50(10), 450-471.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Follett Publishing.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Lattuca, J. S., & Stark, L. R. (2011). *Shaping the college curriculum: academic plans in action* (2^a ed.). John Wiley & Sons
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology* (1^a ed.). Routledge.
- López-Gutiérrez, J. C., Pérez-Ones, I., & Lalama-Aguirre, J. M. (2017). Didáctica universitaria: una didáctica específica comprometida con el aprendizaje en el aula universitaria. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1290-1308.
- Macdonald, B. (1974). Evaluation and the control of education in B. Macdonald, & R. Walker (Eds.), *Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control CARE*, UEA (pp. 126-136).
- Malavé Pérez, C. E. (2021). *Técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes*. Universidad Central de Venezuela. <http://hdl.handle.net/10872/21449>

- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues* (4^a ed.). Merrill Prentice Hall
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: *Revisión de literatura. Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611007>
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in physiology Education*, 30(4), 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (Eds.). (2004). *Team-based learning: A transformative use of small groups in college teaching*. Routledge.
- Munna, A. S., & Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, 4(1), 1-4.
- Ndayisenga, J., & Sindayigaya, I. (2024). The pedagogy of integration, the child in the center of education: participation of the child in the schooling program. *Applied Mathematical Sciences*, 18(1), 27-34. <https://doi.org/10.12988/ams.2024.917431>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Education for all global monitoring report: the quality imperative*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/LMGU6826>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Pavlov, P. I. (2010). Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. *Annals of*

neurosciences, 17(3), 136. <https://doi.org/10.5214/ans.0972-7531.1017309>

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.
<https://doi.org/10.7312/piag91272>

Pinar, W. F. (2004). *What is Curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates

Prendes-Espinosa, M., Castañeda-Quintero, L., & Gutiérrez-Portlán, I. (2010). ICT competences of future teachers. *Comunicar*, 35, 175-182. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11>

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 9-20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. McGraw-Hill Education.

Schmidt, H. G. (1993). Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. *Medical Education*, 27(5), 422-432. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1993.tb00296.x>

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: perspective, paradigm, and possibility*. Macmillan Publishing Company.

Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59. <https://www.jstor.org/stable/20027998>

Sibley, J., & Ostafichuk, P. (2014). *Getting started with team-based learning*. Stylus Publishing.

Skinner, B. F. (2014). *Science and human behavior*. Pearson Education

- Sucari, W., Arones, M., Cueva, M., & Farfán, S. (2024). *Enfoques pedagógicos contemporáneos y posmodernos: propedéutica elemental para la cultura pedagógica*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Tejedor Tejedor, F. J., & Muñoz-Repiso, A. G. V. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*, 64(233), 21-43.
- Thorndike, E. L. (1911). *Animal intelligence: experimental studies*. Macmillan
- Trimillos, R. D. (1976). Evaluating the arts in education. A responsive approach. Edited by Robert Stake. *NASSP Bulletin*, 60(397), 118-118. <https://doi.org/10.1177/019263657606039727>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. D. C., & Fernández Sánchez, R. M. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014897009>
- Vázquez Verdera, V., & Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15518482001>

- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 85-110. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535>
- Voogt, J., Pieters, J., Pareja Roblin, N. (2019). Collaborative curriculum design in teacher teams: foundations in Pieters, J., Voogt, J., Pareja Roblin, N. (Eds.), *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher Learning* (pp. 5-18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_1
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Wylie, R., & Chi, M. T. H. (2014). The self-explanation principle in multimedia learning in R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 413-432). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.021>
- Yew, E. H. J., & Goh, K. (2016). Problem-based learning: an overview of its process and impact on learning. *Health Professions Education*, 2(2), 75-79. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.004>

ANEXOS

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Categoría	Pregunta	Autoevaluación (1-5)
Evaluación del impacto de la enseñanza		
Progreso significativo del aprendizaje	¿Los estudiantes han demostrado un progreso significativo en el aprendizaje desde el inicio del curso?	
Ajuste de estrategias pedagógicas	¿He ajustado mis estrategias pedagógicas en función de las necesidades de los estudiantes?	
Variedad en métodos de enseñanza	¿Utilizo una variedad de métodos de enseñanza para cubrir diferentes estilos de aprendizaje?	
Evaluación de la gestión del tiempo y la planificación		
Planificación ajustada a los objetivos	¿Planifico las clases de manera que se ajusten a los objetivos de aprendizaje?	
Distribución adecuada del tiempo	¿Distribuyo el tiempo adecuadamente entre la teoría, la práctica y la reflexión?	
Evaluaciones alineadas a los objetivos	¿Mis evaluaciones están alineadas con los contenidos y los objetivos de cada sesión?	
Evaluación de la interacción con los estudiantes		
Fomento de participación y respeto	¿Fomento un ambiente en el aula que permita la participación activa y el respeto mutuo?	
Retroalimentación clara y útil	¿Mis retroalimentaciones son claras y útiles para mejorar el rendimiento de los estudiantes?	
Respuesta a preguntas e inquietudes	¿Respondo de manera oportuna y efectiva a las preguntas e inquietudes de los estudiantes?	
Evaluación de la innovación pedagógica		

Categoría	Pregunta	Autoevaluación (1-5)
Uso de herramientas y metodologías innovadoras	¿Estoy utilizando constantemente herramientas tecnológicas o metodologías innovadoras que mejoren la experiencia de aprendizaje?	
Actualización en tendencias	¿Me mantengo actualizado sobre nuevas investigaciones y tendencias en mi área de especialización y en pedagogía?	
Implementación de nuevas técnicas	¿He implementado técnicas o enfoques nuevo en mis clases durante el último año?	

Interpretación:

12-24 puntos Necesita mejora significativa. El docente debe trabajar en varias áreas clave de la enseñanza, desde el manejo del tiempo, la interacción con los estudiantes, hasta la adopción de nuevas metodologías. Requiere reflexionar profundamente sobre sus prácticas docentes y desarrollar estrategias para mejorar su impacto.

25-36 puntos En desarrollo. Hay algunos elementos que el docente maneja bien, pero otros requieren atención. Es recomendable identificar las áreas más débiles (como la innovación pedagógica, la planificación o la retroalimentación) y enfocarse en mejorar las estrategias en esos aspectos específicos.

37-48 puntos Buen desempeño. El docente está implementando muchas buenas prácticas, pero aún puede perfeccionar ciertas áreas para optimizar el aprendizaje. Continuar innovando y ajustando las estrategias pedagógicas ayudará a mejorar la efectividad general.

49-60 puntos Excelencia docente. El docente demuestra una práctica sólida en casi todas las áreas evaluadas. Su enfoque integral y reflexivo en la enseñanza le permite impactar positivamente en los estudiantes.

Este libro se terminó de publicar en la editorial

**Instituto Universitario
de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú**



ISBN: 978-612-5130-47-1



9 786125 130471

