

# NUEVOS DESAFÍOS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

CARMEN COLOMA MANRIQUE  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
croloma@pucp.edu.pe

## RESUMEN

El presente artículo, en el contexto de la sociedad del conocimiento, señala la oportunidad de revisar la orientación y estrategia de enseñanza en el ámbito universitario. Se afirma que "no solo se trata de ser líderes en la generación de conocimiento o producción de científica y tecnológica, la transferencia del conocimiento y la innovación", sino que además se requiere que la universidad debe ser "conciencia crítica de la sociedad, centro de reflexión, análisis y prospectiva sobre la evolución de la propia sociedad". En tal sentido se hace una reflexión sobre la finalidad de la universidad, que debe centrar su función transformadora de aprendizaje para desarrollar en los estudiantes competencias, no tanto para el mercado laboral sino para lograr su desarrollo pleno, la paz, el bienestar social y evitar desigualdades.

.....

**Palabras clave: enseñanza, generación de conocimiento, innovación, aprendizaje, educación universitaria, competencias.**



En los últimos años, expresiones como “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento” son utilizadas de manera constante en los diversos ámbitos académicos y políticos para analizar la situación actual y proyectarse hacia el futuro social, económico y educativo.

En ello, sin duda, la tecnología ha interpretado un papel importante, pues ha ampliado el conocimiento en muchos espacios y ha cambiado la vida cotidiana del individuo y de las organizaciones.

Lo curioso es que en la sociedad del conocimiento lo esencial ya no es el conocimiento. Lo más importante son las personas, porque son ellas quienes procesan información, la interpretan, la relacionan, la crean y la recrean.

En este contexto y con el fin de dar respuesta a las necesidades que plantea la sociedad actual, se hace necesario formar a las personas, ya no para tener información, porque esta ya está expuesta, sino para saber qué hacer con la información y cómo lograr conocimiento, de manera que ayude a lograr un desarrollo no solo personal sino planetario, como afirma Morin (2006).

Esta situación ha colocado en debate a la educación, la formación superior y la formación a lo largo de toda la vida, donde se trata de afrontar el presente y el futuro más inmediato con nuevas lógicas en la acción social e institucional, las cuales obligan a replantear las funciones de la universidad y del profesor universitario.

Es así que la universidad está viviendo un importante proceso de cambio que obliga a los docentes a revisar su orientación y su estrategia de enseñanza, tratando de conocer las diferentes metodologías didácticas a fin de fomentar la participación y el compromiso del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Al respecto, Pérez-Cabaní, Juandó y Palma (2014) señalan que no solo se trata de ser líderes en la generación de conocimiento, sino “en la producción científica y tecnológica, la transferencia de conocimiento y la innovación”, además de “ser la conciencia crítica de la sociedad; centros de reflexión, análisis y prospectiva sobre la evolución de la propia sociedad; y estar a la cabeza de las propuestas de solución de conflictos y crisis diversas, especialmente a problemas mundiales como la reducción de la pobreza, la creación de empleo o el fomento del desarrollo sostenible, entre otros”.

Por otro lado, la Conferencia Mundial de UNESCO sobre Educación Superior de 2009 insiste en su carácter de bien público cuando señala: “la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública” (UNESCO, 2009).

Se trata de que la educación superior, a través de sus funciones básicas de enseñanza, investigación y relación con el medio, asuma un rol que vaya más allá de brindar información o aplicarla. Debe enfatizar la transferencia y relacionar la información, producir y proyectar el conocimiento. Para ello es necesario un enfoque interdisciplinar e internacional, basado en el equilibrio entre la cooperación, la competitividad y la adopción de estrategias para promover el talento, fortaleciendo

los vínculos entre la docencia y la investigación (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014).

Con ese fin, urge distinguir entre información y conocimiento, recurriendo a los aportes y advertencias de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de las teorías cognitivas y del enfoque constructivista, que introducen elementos de debate y reflexión en el procesamiento de la información, y en la generación y adquisición del conocimiento. Consideramos que el conocimiento es una construcción personal producto del proceso de aprendizaje en determinadas circunstancias, donde los aspectos o dimensiones claves son la emoción y el contexto. Todo ello implica un cambio en la metáfora del aprendizaje, en la que el estudiante pasa de ser un receptáculo a ser un constructor de conocimiento, proceso que ahora toma especial relevancia e implica cambios metodológicos de aprendizaje y enseñanza, donde importa considerar los procesos cognitivos.

Para atender estos procesos, se requiere específicamente que el profesor universitario asuma un nuevo rol: "no solo enseña, promueve y regula los procesos de aprendizaje, sino que también educa y forma futuros profesionales... en función de cada carrera" (Martínez, 2014). La función docente universitaria ha sido y es enseñar y formar, tarea actualmente más compleja, donde el nivel de aprendizaje se logra no solo adquiriendo información sino mediante su utilización y aplicación para resolver problemas reales. Ello hace necesario garantizar prácticas de aprendizaje que permitan crear, innovar y producir nuevo conocimiento, por lo que se requiere interrelacionar la educación, la investigación y la innovación (Martínez, 2014).

Esto implica cambios que favorezcan una nueva estructura curricular y un nuevo tipo de relaciones interdisciplinarias. Implica aprender e interactuar con los otros profesionales como iguales, y, como señala Imbernón (s. f.), "delante del paradigma de la competición, de la individualidad, de la automarginación escolar, hemos de anteponer el paradigma de la colegialidad". Asimismo se requiere una formación contextual permanente que favorezca la elaboración de proyectos de innovación y la recepción de formación para llevarlos a cabo.

En este contexto, resulta significativo y paradójico que la institución que recibe una mayor presión laboral sea

la universidad, espacio donde el conocimiento debería constituir un fin en sí mismo y donde la mejor apuesta debería ser una vez más el dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para acceder a las culturas simbólicas que caracterizan a nuestra sociedad posindustrial y posmoderna, en la que los bienes no están ligados a la producción de bienes materiales sino a los símbolos y sistemas que permiten manipularlos y transportarlos (tecnologías de la información y la comunicación).

La primera finalidad de la universidad es centrar su atención "en el proceso transformador del aprendizaje y estimular condiciones para alcanzar el objetivo más significativo: producir aprendices reflexivos y críticos, capaces de afrontar un mundo en rápido cambio" (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014). Este es el momento de hacer cambios curriculares y desarrollar metodologías docentes que den respuesta a las necesidades de formación de una población más diversa y compleja, en base a competencias que incluyan conocimientos, aptitudes y actitudes.

No se trata de promover la diversidad entre los estudiantes, sino de que los espacios educativos desarrollen, en diverso grado, competencias distintas entre aquellos, haciéndolos no tanto capaces para el mercado laboral, sino sobre todo más plenos y autónomos en su desarrollo personal, lo que facilitará su desarrollo profesional. Es necesario desarrollar programas "inclusivos y comprensivos", capaces de atender a las características particulares de todos los grupos, fomentando el diálogo entre culturas, valores y sistemas de conocimiento diversos. Así, se requerirá de programas flexibles en cuanto a horarios, materiales, interacciones y espacios, entre otros aspectos.

En este contexto, la educación deberá conservar entre sus metas formativas una visión amplia, humanista, según la cual su función no será la de formar trabajadores, mano de obra, sino personas. Tiene que ser consciente de que en el futuro la idea que debe primar no será la de brindar conocimientos útiles para acceder al mercado de trabajo, sino para vivir, lograr la paz, el bienestar social y evitar las desigualdades, en una sociedad planetaria.

Estamos en un etapa intensa de redefinición de la función de la educación, de necesidad de potenciar las

interacciones profesor-alumno, de inserción de espacios para otras formas de educación que ahora se consideran extracurriculares (voluntariados, ONGs, etc.). Frente a todos estos retos, caben al menos dos posibilidades a primera vista compatibles:

- Por un lado, efectuar una selección mucho más estricta y restrictiva de los contenidos que deberá aprender el estudiante, donde se optará por aquellos que tengan una naturaleza más inclusiva, interdisciplinar y presumiblemente más permanente e invariable (Gardner, 2000).
- Por otro lado, enfatizar los contenidos que favorezcan el aprendizaje continuado de nuevos conocimientos. Es decir, desarrollar competencias que garanticen que el aprender no se detenga, que permitan a cualquier ser humano adaptarse a situaciones cambiantes y sobrevivir en cualquier contexto social, y que lo doten de un perfil flexible, empático y estratégico.

Todos estos cambios exigen evitar la aceptación acrítica de cualquier juicio de valor. "Ante el predominio de la persuasión por encima de la argumentación y la demagogia sobre la coherencia y el rigor del discurso, será necesario anteponer el criterio de los nuevos ciudadanos, formados en una actitud recelosa y crítica, capaz de contrastar perspectivas dispares y de justificar racionalmente sus propios puntos de vista" (Monereo y Pozo, 2001).

La información no se concibe como lo más importante, porque ella cambia como consecuencia de los acelerados cambios del entorno. La información no puede seguir siendo vista desde una perspectiva acumulativa, debido a que ella envejece y se hace anacrónica. Por encima de su acumulación, debe prevalecer la posibilidad de limpiarla, estructurarla, sintonizarla y enfocarla con las demandas específicas de un contexto sometido al permanente replanteamiento de preguntas y exigencias. De esta manera, los conceptos de conocimiento y sabiduría afloran como opciones de renovación ante la presión de las realidades emergentes.

El conocimiento exige un proceso de reflexión. Solo con información no tenemos opinión propia ni posición personal. Lo más grave es la incorporación inconsciente de información sin detenernos a pensar sobre ella; se tiene información pero no se sabe

procesarla. Es importante recordar el aspecto cultural del lenguaje, donde se decodifica en términos de valores; por eso, la determinación de la decodificación del mensaje es cultural.

Transmitir una información es fácil. Desarrollar o lograr conocimiento requiere un proceso intelectual, tanto para adquirirlo como para transmitirlo. El conocimiento se genera mediante la capacidad de razonamiento o inferencia; y pierde su valor si permanece estático, es decir, cuando no es difundido ni transformado. El conocimiento tiene estructura, es elaborado y siempre es contextualizado (Daedalus, s.f.).

Se infiere que mientras la informática desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe facilitar que todos podamos aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, organizarla, manejarla y utilizarla. Y en esta tarea no debemos confundir información con conocimiento: tal confusión nos llevaría a una sociedad de la información, de lo efímero y lo instantáneo. Debemos recordar que el conocimiento exige atención, reflexión y voluntad; requiere además tiempo de maduración, y existe una oposición entre tiempo real y tiempo diferido.

No obstante, ahora no bastan la información ni el conocimiento, pues nada se asegura con lo que se conoce o lo que se domina. A ello se deben agregar ingredientes asociados con las capacidades, las habilidades, las actitudes y los valores que permitan aplicaciones adecuadas y orientadas, lo cual se puede denominar "sabiduría".

Ante estos aspectos en el ámbito universitario, muchos de los cambios se han dado a nivel de la estructura curricular, en la creación de nuevas titulaciones o la supresión de otras, centrando la atención en qué se enseña mas no en cómo se enseña, y vinculando las metodologías de los docentes y los factores que influyen en ellas (Monereo y Pozo, 2003).

Si bien se enfatiza una educación centrada en el aprendizaje y en el estudiante, enfocando su calidad en los procesos de evaluación y el aprendizaje a lo largo de la vida, es conveniente preguntarse qué se espera del docente universitario. Sin duda, tiene que estar vinculado al modelo educativo de la universidad. Si define competencias transversales, estas

necesariamente serán consideradas para determinar la función del docente de la universidad. Ello implica compartir, discutir, consensuar y tomar decisiones en equipo, lo cual a su vez implica reflexionar sobre su práctica y mejorarla, y sobre todo hacer visible lo que hace en el aula.

Un tema discutible en el ámbito de la educación universitaria es el concepto de competencia. ¿Por qué un currículo universitario basado en competencias?

La principal razón es que las competencias tratan de establecer un nexo entre el conocimiento y los retos que plantea la sociedad. Una de las críticas que se hace a la universidad es que se ha centrado en la transmisión del conocimiento y en la construcción del conocimiento científico. Si bien esto es importante, es necesario transferir el conocimiento a la sociedad, dando respuesta a los problemas que la misma plantea.

Al respecto, Le Botersf (2001) considera que las competencias implican la capacidad de movilizar y aplicar recursos propios y del entorno. Pérez-Cabaní, Juandó y Palma (2014) señalan que "las competencias son complejas porque implican combinar diferentes tipos de conocimiento; saber cómo utilizarlo, cuándo y por qué".

Las competencias vinculan el conocimiento con las situaciones sociales, movilizando saberes y contenidos, pues estos son la base para trabajar aquellas, y desarrollar las actividades de enseñanza, aprendizaje y devaluación. Las competencias son acciones complejas y evaluables, por lo que se requiere establecer niveles y diferentes componentes (Perrenoud, 2008).

En general, las competencias se trabajan en diversas asignaturas o módulos, en distintos momentos, desde diferentes perspectivas y a través de distintas actividades de aprendizaje que faciliten su logro. Por ello, es indispensable un trabajo en equipo de los docentes, que permita la construcción de actividades de aprendizaje y evaluación que apunten a una misma competencia. Exige consensuar y tomar decisiones conjuntas. Se requiere una nueva cultura donde se tome decisiones compartidas sobre aspectos que antes se determinaba de forma individual.

Asimismo, implica la transformación de la práctica docente mediante la práctica reflexiva y el trabajo en

equipo, de forma que se una la construcción de una identidad profesional con lo emocional y lo ético, con la disposición y la responsabilidad (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014). En general, los beneficios se darían tanto a nivel personal como docente. Solo serían necesarios la apertura personal, la capacidad de escucha, la disposición al cambio y el respeto.

El docente del siglo XXI adopta nuevas estrategias de aplicación en su metodología y en su relación con los miembros de la comunidad educativa. Es el motor que impulsa y genera los cambios ante las amenazas de una sociedad donde abundan la información y las tecnologías empleadas en el proceso de aprendizaje. "Requiere liderazgo, pensamiento crítico, buena capacidad de observación, autoridad, respeto, creatividad, capacidad de comunicación, empatía, capacidad de trabajo en equipo y pasión por el conocimiento, la cultura y la vida" (Bazarra, 2005).

Debe reconocer que la mejora no solo es producto de la enseñanza que se imparte a los estudiantes, sino también de las relaciones personales que se establece con los miembros de la comunidad educativa. Una escuela que aprende busca que sus docentes tengan la capacidad de aprender de otros, incluso de los mismos alumnos, y además desea integrar lo aprendido entre ellos. Su didáctica está basada en la investigación con carácter bidireccional, utilizando el error como fuente de aprendizaje y fomentando la autonomía del estudiante.

Al respecto, Román (2004) destaca: "las nuevas funciones del profesor que emergen en la actualidad, en el marco de la reflexión educativa, se pueden concretar en tres: profesor como mediador del aprendizaje, profesor como mediador de la cultura social e institucional, y profesor como mediador y arquitecto del conocimiento". Esto desarrolla en los estudiantes las capacidades de vivir y convivir como personas, ciudadanos y profesionales en una sociedad donde los intercambios culturales tienen que ser interpretados bajo el pensamiento sistémico. Donde es indispensable tener las herramientas para aprender y seguir aprendiendo, todo bajo el desarrollo de los valores.

Por esta razón, la relación entre alumno y docente se establece bajo los principios de la empatía, donde "el docente debe establecer una nueva relación con

el alumno, pasar de la función de 'solista' a la de 'acompañante', convirtiéndose no tanto en el que imparte información como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir todavía" (Delors, 1996).

En suma, la profesión docente ahora implica asumir tres papeles básicos: un papel técnico, relacionado con las estrategias, que deberá seleccionar el docente para guiar y facilitar el aprendizaje de los alumnos y que se vincula a la tutoría, la gestión didáctica y la innovación; un segundo papel, vinculado a aspectos éticos, donde su comportamiento será un marco de referencia para las personas en formación y donde como evaluador desempeñará una función social; y un tercer papel, que procurará satisfacer las necesidades de autorrealización de los individuos, donde se enfatizará su función de tutor (Benites, citado por Fernández, 2003).

Estos aspectos requieren mayor apoyo a la labor del profesorado. Como dice Imbernón (s. f.), "no podemos olvidar el desarrollo de la persona, el sujeto docente, como un factor importante en la profesión". Pues existe una estrecha relación entre el desarrollo individual, el institucional y la profesionalización. E implica "cambiar los modelos organizativos y de gestión de las instituciones educativas", tratando de que sean más participativos y motivadores para el desarrollo de proyectos de innovación, investigación y desarrollo profesional.

Para un buen desarrollo de la profesión será fundamental favorecer la comunicación a fin de evitar el malestar, compartir dudas y problemas, repensar la práctica, recibir teoría que ayude a desarrollar capacidades reflexivas, y tratar de conocer las necesidades del alumnado y del contexto (Imbernón, s. f.).

Un aspecto clave en este proceso de cambios de la educación superior es la innovación, que debe ser percibida como estrategia de gestión y producción de conocimiento e igualmente en relación a sus procesos formativos. Como señalan García y Gros (2013), "la innovación en las universidades no solo trata de generar una comunicación abierta con el exterior, sino plantea la innovación de la propia estructura académica y del sistema formativo".

Existen varias concepciones de "innovación". La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), según información recogida en el Manual de Oslo (2005, citado por García y Gros, 2013), "define 'innovación' como la introducción de un producto (bien o servicio) o de un proceso nuevo o significativamente mejorado, o la introducción de un método de comercialización o de organización nuevo, aplicado a las prácticas de negocio, a la organización del trabajo o a las relaciones externas". La innovación contempla no solo productos sino también servicios y supone riesgo, por lo cual se hace necesario considerar algunos criterios, entre los que se puede identificar las características del producto; pero es necesario agregar la valoración y determinados elementos emocionales.

Ello ha generado la necesidad de que las universidades revisen su sistema formativo, buscando nuevas metodologías y tecnologías. Al respecto, Lester y Piore (2004, citados por García y Gros 2013) señalan que hay dos enfoques: uno analítico, que concibe la innovación como el objetivo de los proyectos que buscan la solución de problemas con un enfoque sistémico y planificado; y el enfoque interpretativo o abierto, que enfatiza el proceso más que el producto, valora las visiones diversificadas, promueve la participación de profesionales variados y gestiona la ambigüedad a través de reuniones con los diversos participantes.

En general, se trata de promover una cultura de confianza y colaboración, y lograr estructuras organizativas flexibles para el desarrollo de proyectos transversales e interdisciplinarios, donde se desarrolle un modelo de aprendizaje basado en la colaboración interna y con otras universidades. Al respecto, Tapscott y Williams (2010, citados por García y Gros, 2013) refieren la necesidad de establecer intercambios de contenidos y experiencias entre universidades, y propiciar la coinnovación y la cocreación de contenidos, la investigación colaborativa y el aprendizaje colaborativo mediante una red global.

Desde la perspectiva docente, se trata de diseñar para innovar y de enseñar mediante la innovación. Es decir, para superar el nivel del discurso es necesario utilizar estrategias a nivel del aula entendida como "escenario global", teniendo en cuenta lo que sucede en ella y fuera de ella. A decir de Tapscott y Williams, el profesor utilizará enfoques de aprendizaje colaborativo y tenderá a pensar menos en sí mismo y

más en diseñar experiencias para los estudiantes. La monitorización y la evaluación se incorporarán como un ejercicio de reflexión constante que retroalimentará la propuesta formativa, a partir de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto a los estudiantes, se trata de lograr mayor flexibilidad, de manera que puedan elegir qué aprender (contenidos), cómo (itinerarios y métodos), dónde y cuándo, y a quién recurrir para obtener ayuda (MEC, 2006 citado por García y Gros, 2013). En tal sentido, recogiendo las ideas de García y Gros (2013), la universidad debería proporcionar oportunidades para “resolver problemas de aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria y mediante el trabajo en equipo”, diseñar soluciones creativas, tener experiencias de aprendizaje que pongan en juego el conocimiento teórico y el práctico, permitir su aplicación y transferencia a diferentes contextos, y comprometerse a tomar conciencia de los propios logros y carencias, desarrollando la capacidad metacognitiva.

Al respecto, Nicol y Draper (2009) consideran que los siguientes son obstáculos institucionales para los cambios en la enseñanza y el aprendizaje: la organización de la enseñanza y el aprendizaje en departamentos y disciplinas, el aislamiento de los académicos de la bibliografía de investigación educativa, los vínculos débiles entre las innovaciones locales y el desarrollo de estrategias, las perspectivas de carrera y las estructuras de recompensa. Además, la mayoría de los proyectos no se evalúan sistemáticamente, por lo cual proporcionan poca evidencia sobre los beneficios de las innovaciones.

Dichos investigadores hacen referencia al proyecto REAP (Prácticas de Evaluación de Reingeniería), que se desarrolló gracias a la colaboración entre tres instituciones de educación superior: la Universidad de Strathclyde (institución principal), la Glasgow Caledonian University y la Universidad de Glasgow. Este proyecto se propuso rediseñar la evaluación y las prácticas de retroalimentación en algunos departamentos y facultades de las tres instituciones, con el objetivo explícito de desarrollar en los alumnos la capacidad de monitorear, gestionar y regular su propio aprendizaje.

De esta manera, se trataba de trasladar parte de la responsabilidad de la evaluación y retroalimentación del personal académico a los estudiantes, y de mejorar las

oportunidades que tenían los estudiantes de monitorear y evaluar su propio aprendizaje, y de participar en los procesos de evaluación, como la retroalimentación de los compañeros. Todos los rediseños fueron evaluados sistemáticamente en relación con la entrada (tiempo de personal), el proceso (cambios en los métodos de medidas de enseñanza y aprendizaje) y la salida (resultados de exámenes, estudiantes y percepciones del personal) (Nicole y Draper, 2009).

Por otro lado, un elemento clave en la educación superior es la evaluación, en la medida que permite tomar decisiones, pero más aún cuando estudios realizados en 1970 revelan que “no era la docencia lo que más influía en los estudiantes, sino la evaluación” (Gibbs y Simpson, 2009, citados por Giné y Parcerisa, 2013).

Al respecto, Giné y Parcerisa (2013) señalan que se puede distinguir la evaluación de hechos o situaciones que requieren de una evaluación para constatar memoria; la evaluación del aprendizaje de conceptos que requieren de instrumentos para constatar su comprensión; y la evaluación de procedimientos que requieren de instrumentos para constatar que se los sigue de forma adecuada, lo cual exige la observación y el diseño de pruebas específicas. Para evaluar actitudes se recurriría a la observación, el diálogo y la coevaluación, entre otros.

De todos estos tipos de evaluación, la del proceso es la que ha cobrado mayor relevancia, en la medida que el alumno aprende según sus conocimientos previos, la gestión de sus errores, la reproducción de sus éxitos y su autorregulación.

Ello exige recabar información útil, precisa y fiable, que permita tomar decisiones. Y si bien debe ser planificada desde el inicio, debe ser flexible para adaptarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como señalan Giné y Parcerisa (2013), debe contemplar una doble mirada: la del docente y la del estudiante; además, “hay que compartir con los estudiantes la responsabilidad del proceso formativo, brindando la información necesaria y los criterios de evaluación, fomentando su participación y previendo actividades para la autorregulación”.

Si la organización del plan de estudios se basa en competencias, se requiere que los contenidos supongan un recurso para su adquisición, encontrarse



en situaciones no parecidas sino reales, donde sea necesario ser competente. No debe tratarse de un acto aislado, sino que requiere un proceso o seguimiento, y de retroalimentación a lo largo de este. A decir de Giné y Parcerisa (2013), la evaluación sería "continuada", lo cual no se refiere a la cantidad de pruebas o evidencias, sino al uso de la información recogida, pues "toma sentido y se convierte en el único tipo de evaluación coherente cuando se trata de responder a las funciones formadora y formativa". Lo cual le permite al estudiante obtener información de cómo está avanzando, juzgar su proceso y tomar decisiones sobre sus aprendizajes. El aprender a autorregularse es lo que favorece al estudiante a desarrollar autonomía. El profesor tendrá la responsabilidad de prever la secuencia formativa de la evaluación desde el inicio al cierre, donde el alumno tendrá que lograr una síntesis de lo aprendido, "interrelacionando y estructurando los aprendizajes, y adquiriendo conciencia de lo que ha aprendido y de lo que no ha aprendido". Se revela así la importancia de incorporar las evaluaciones como aspectos a innovar en la educación superior.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUTISTA, G. y A. ESCOFET (eds.)

2013 *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro - Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

BAZARRA, L. y otros

2005 *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea.

BARNETT, R.

2001 *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.

BONET, Miguel

2007 *"El conocimiento, el capital oculto de la empresa"*. Area de Recursos Humanos.

<http://www.arearh.com/km/conocimiento.htm>

DAEDALUS

(S. f.) <http://www.daedalus.es/que-tecnologias-nos-diferencian/inteligencia-de-negocio/gestion-del-conocimiento/>

FERNÁNDEZ, R.

2003 *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI.*

<http://www.enpcac.edu.mx/cruzjorge/especialidad/lecturas/CompetenciaProfesionales.pdf>

FLORES, R.

2011 "Renovación curricular en la carrera de Pedagogía con Mención en Educación Básica en la Universidad de Playa Ancha, Chile". Ponencia presentada en el Encuentro Internacional Red KIPUS. Perfiles y currículos para una nueva formación docente. Ecuador.

GARCÍA, I. y B. GROS

2013 Innovar para enseñar. En BAUTISTA, G. y A. ESCOFET (eds.), *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro - Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

GINÉ, N. y A. PARCERISA

2013 Evaluar y aprender. En BAUTISTA, G. y A. ESCOFET (eds.), *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora*. Barcelona: Octaedro - Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

IMBERNÓN, F.

S. f. Formación e innovación en la docencia universitaria en la universidad del siglo XXI.

<http://goo.gl/FTFIAC>

LEARRETA RAMOS, B.

2009 El pensamiento crítico en la universidad. En BLANCO, A. (coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2013 Seminario "Construyendo una mirada común para una formación docente de calidad". Lima, Perú.

MONEREO, C. y J. POZO

2001 Decálogo para el futuro. Cuadernos de pedagogía 298.

POZO, J.

2003 *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

NICOL, D. y S. DRAPER

2009 Un modelo para el cambio organizacional de transformación en la educación superior REAP como caso de estudio.

<http://goo.gl/iUH8rTh>

PÉREZ-CABANÍ, M., J. JUANDÓ y M. PALMA

2014 "La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional". En MONEREO, C. (s.f.). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basado en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.