

# TRES DIMENSIONES PARA PLANIFICAR EL DESARROLLO Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS

**JOSÉ AGUSTÍN ORTIZ ELÍAS**

Director de Calidad Académica,  
Docente y Curricular

Universidad San Ignacio de Loyola

jose.ortiz.elias@gmail.com

Fecha de recepción: 04/08/2016

José Agustín Ortiz Elías

Doctor en Administración y Dirección de Empresas, Universidad Politécnica de Cataluña. Diploma de Recursos Humanos, UPC. Bachiller en Psicología Social, Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro de la mesa directiva del Capítulo Latinoamericano de la International Leadership Association. Miembro del Comité de Investigación de la International Baccalaureate Organization (IBO). Conferencista en temas de recursos humanos y liderazgo. Actualmente es el Director de Calidad Académica de la Universidad San Ignacio de Loyola.

## RESUMEN:

El presente artículo presenta tres dimensiones o aspectos a tener en cuenta para que las oficinas de desarrollo docente planifiquen y desarrollen las habilidades pedagógicas de los profesores en el medio universitario, así como para verificar sus avances en las capacidades determinantes, brindar apoyo a sus necesidades y diseñar pro-gramas de formación y certificación alineados con el modelo educativo institucional.

Palabras claves: Docencia universitaria, enfoques de enseñanza, competencias generales, hábitos pedagógicos, planificación del desarrollo docente

## 1. Modelo educativo y formación de docentes

El modelo educativo de una universidad declara el conjunto de dimensiones formativas que ofrece a sus estudiantes, casi siempre bajo la forma de competencias profesionales o generales (de alcance transversal), que forman un perfil de lo que el egresado estará en capacidad de realizar (Sanz de Acedo, 2010). Puede declarar también el o los enfoques de enseñanza que la universidad adopta. Por su naturaleza, el modelo educativo es selectivo: no puede abarcarlo todo, necesita elegir competencias para que su propuesta sea realista. Declarar un número excesivo de objetivos de enseñanza constituye un mal síntoma - porque resultará muy difícil que la institución cumpla con lo que ofrece a sus alumnos-, similar a lo que en selección de personal se llama el “error de la teoría Superman”: definir un perfil de puesto de modo que la persona ideal para desempeñarlo deba reunir innumerables competencias en su más alto grado, con completo dominio de todas ellas (Ansorena, 1996, p. 21).

Algo similar ocurre con el perfil de los docentes y los planes de formación de habilidades pedagógicas: hay que elegir necesariamente. Las destrezas para el manejo del proceso de enseñanza-aprendizaje deben concordar con los objetivos del modelo educativo -con criterio amplio- y facilitar el trabajo en equipo entre los docentes de diferentes cursos. Los recursos para la capacitación docente son limitados, por lo que resulta contraproducente dispersar esfuerzos en un espectro demasiado amplio de temas.

En cambio, enfatizando un conjunto discreto de habilidades pedagógicas consistentes con la concepción de enseñanza de la institución, se maximizará el impacto de los profesores en el aprendizaje. De otro lado, no debe excluirse el aporte de quienes deseen contribuir con nuevos enfoques y prácticas docentes para la mejora continua y el cambio.

### 1.1. Lo que se espera del profesor universitario

En las últimas décadas se han redefinido supuestos básicos en relación con el rol docente; en primer lugar ha quedado establecida la práctica de la educación por competencias y el aprendizaje significativo (Pimienta, 2012). Existe un consenso respecto de la conveniencia de que el diseño de cada curso concluya en un producto de aprendizaje concreto (un diseño, un servicio, un material informativo) mediante el cual el



## INTRODUCCIÓN

El presente artículo va dirigido principalmente a los encargados de las oficinas universitarias de desarrollo docente y formación pedagógica, para orientar y facilitar la toma de decisiones sobre los aspectos a priorizar para promover la mejora continua de sus profesores. El texto se enfoca especialmente en la capacitación de los profesores a tiempo parcial, quienes disponen de poco tiempo para participar de las actividades universitarias y formativas. Se brindan recomendaciones para tomar decisiones sobre las habilidades determinantes para el fortalecimiento del modelo educativo institucional, que serán diferentes según el contexto y las características de cada universidad. El presente trabajo solamente se ocupa de la dimensión pedagógica, aunque sus lineamientos pueden ser aplicables a otros aspectos del rol del docente: la investigación, extensión universitaria, proyección social, etc.

alumno demuestre el logro de los objetivos planificados. Este enfoque requiere al docente mayor dedicación y más habilidades pedagógicas que los métodos expositivos tradicionales.

También existe un consenso respecto del supuesto de que la inteligencia es una facultad susceptible de mejorar mediante la enseñanza, la disciplina y la práctica. Los estudiantes que aprenden esta concepción de la naturaleza humana obtienen mejores resultados académicos que aquellos que sostienen una perspectiva “fija” sobre el cociente intelectual (Blackwell, Trzesniewski & Dwek, 2007). El proceso educativo tiene una relación dinámica con el talento del alumno, cualquiera sea su nivel inicial, y el diseño conveniente de las actividades de aprendizaje produce mejoras significativas en la complejidad cognitiva, que antes se consideraban improbables. Ello supone también un importante desafío para cada docente, al requerir diseños de actividades de aprendizaje adaptados a los estilos cognitivos de los alumnos, a sus dificultades para el logro de los objetivos educativos y también más materiales complementarios de práctica.

También se ha establecido la práctica de considerar el aprendizaje como una reorganización del conocimiento anterior a través de la experiencia, como un proceso de descubrimiento antes que una transferencia de saberes. Para el profesor esto implica diseñar actividades que permitan el aprendizaje significativo, autónomo y que al mismo tiempo desarrollen las capacidades analíticas y críticas. Se trata de tareas pedagógicas complejas, que suponen altos estándares de planificación, gestión y supervisión del desempeño en el aula.

El enfoque por competencias añade otra dimensión de complejidad: el trabajo en equipo con profesores de otros cursos. Una competencia no puede formarse en una materia aislada, corresponde a un proceso de experiencia, reflexión y transferencia en varios niveles; se construye a través de múltiples experiencias a lo largo de la carrera profesional, que guardan continuidad entre sí. Es recomendable que los productos de aprendizaje generados por los alumnos en un curso sean un insumo o punto de partida para el siguiente en la línea formativa de la competencia. Muchas veces el profesor debe complementar los objetivos que debieron alcanzarse previamente, antes de comenzar con los suyos. Para él, esto resulta en trabajo adicional que no siempre es reconocido.

En resumen, el rol de docente universitario es cada vez más complejo y exigente. El “aprendizaje durante toda la vida” implica que los alumnos desarrollen habilidades para “aprender a aprender”, lo que supone una atención especial. La educación de calidad requiere profesores con muchas más habilidades que hace apenas un par de décadas (García-Valcárcel, 2001). Sus responsabilidades también son mayores: por ejemplo se espera que consulten constantemente las estadísticas de avance en las calificaciones de sus estudiantes y se anticipen a detectar urgencias e intervengan oportunamente; también que dominen el funcionamiento del sistema académico informatizado, las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza (Del Moral & Rodríguez, 2008) y que brinden respuesta al flujo continuo de consultas de los alumnos, entre otras cosas, como mantenerse actualizado en entornos de información que crecen a ritmo acelerado.

## 1.2. Un “giro lingüístico” en la comprensión de las competencias profesionales

Cuando se analizan estos cambios en perspectiva la enseñanza universitaria puede parecer agobiante, casi una tarea de Sísifo. ¿Cómo conseguir que el alumno sea autónomo y domine conocimientos y tecnologías crecientemente complejos, que no son siempre compatibles entre sí?

Para comprender lo que significa formar la capacidad de aprender a aprender, podemos apelar a una metáfora de “giro lingüístico”, como se dio en la filosofía del Siglo XX (véase Rorty, 1990): la competencia profesional es un fenómeno que existe básicamente en el lenguaje, en la capacidad de expresar verbalmente la complejidad de un campo y de traducir sus problemas a términos cognoscitivos (Morin, 2001). La formación universitaria adquiere así una perspectiva hermenéutica (Gadamer, 1993): el estudiante se prepara para comprender el significado de textos cada vez más complejos en su disciplina y desarrollar un lenguaje profesional/científico para problematizar la realidad y desentrañar sus posibilidades. Va dominando la hermenéutica de los textos profesionales de igual modo que las personas desarrollan la competencia lingüística a través de la maduración y la socialización.

Independientemente del contenido, las actividades de aprendizaje tienen en común ser experiencias críticas para analizar y comprender la realidad traduciéndola al léxico y los códigos

simbólicos de una disciplina profesional. El alumno adquiere cada vez mayor fluidez, complejidad y flexibilidad para “transformar en un texto” propio de su profesión las problemáticas sociales cotidianas (Morin, 2010).

Este “giro lingüístico” constituye un eje de articulación de las competencias profesionales; por ejemplo, el estudiante de negocios adquiere competencia en un lenguaje sobre la creación de valor, el de finanzas, en un lenguaje sobre el manejo del riesgo; el de psicología, sobre la mejora de la calidad de vida de las personas, y así sucesivamente. Para promover el aprendizaje permanente en un mundo cada vez más complejo, podemos seguir a la filosofía afirmando que la hermenéutica es medio de análisis profesional de la realidad, que es ante todo textual.

## 2. Dimensión 1: El trabajo coordinado y los modelos de enseñanza

Al unificar conceptos como se plantea en la sección anterior, el primer problema es el del modelo o los modelos de enseñanza (un código, a fin de cuentas). ¿Debe una facultad, o inclusive una universidad completa, aplicar el mismo modelo en todos sus cursos, o permitir que cada docente aplique el enfoque con que se sienta más cómodo?

### 2.1. El profesor selecciona el modelo de enseñanza

Existen tres factores a considerar respecto de la cuestión planteada: el criterio del docente sobre el mejor enfoque para alcanzar los objetivos educativos de su especialidad, la compatibilidad de experiencias y productos de aprendizaje y la comunicación entre estudiantes cuando realicen proyectos conjuntos.

El primer factor es determinante: el profesor no es únicamente un especialista en los contenidos del área que enseña; es además un experto en la experiencia de un alumno que intenta aprenderla, en el descubrimiento del conocimiento de su disciplina “desde dentro”, del alumno que va comprendiendo cosas nuevas, ejercitándose en ellas y asociándolas con sus conocimientos anteriores (Pozo, 2009).

También es un especialista en las dificultades típicas de aprendizaje en su disciplina, y de las actividades necesarias para superarlas y alcanzar los objetivos. Con la experiencia, los docentes adquieren una mayor capacidad para

ayudar a los alumnos con problemas; mientras que habilita a los mejores estudiantes para ser autónomos e independientes.

Por lo dicho en los párrafos anteriores, es lógico que el profesor determine cuál es el mejor modelo de enseñanza para los objetivos de aprendizaje de su curso (no directiva, instrucción programada, instrucción entre pares, etc.; véase Joyce, Weil & Calhoun, 2006).

### 2.2. El problema de la diversidad de modelos de enseñanza

Los otros dos factores señalados anteriormente (compatibilidad de experiencias de aprendizaje y posibilidad del trabajo en equipo entre estudiantes) implica que la elección del modelo no sea tan sencilla. El alumno acostumbrado a practicar un enfoque del aprendizaje adquiere hábitos intelectuales que pueden dificultar su adaptación a un nuevo modelo, o dificultar seriamente el trabajo en equipo con quienes están acostumbradas a otro modelo.

Existe más de una veintena de modelos de enseñanza, considerando únicamente aquellos que no están dirigidos a estudiantes que presenten alto riesgo o tengan necesidades especiales (seguimos a Joyce, Weil & Calhoun, 2006 en este punto). Está la “familia de los modelos sociales” -la más usada-, que incluye el aprendizaje cooperativo, el trabajo entre pares, el juego de roles, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje adaptado a las diferencias individuales (véase Exley & Denninck, 2009). También están los modelos “basados en la reorganización de la información”, que incluyen el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en la formación de conceptos, la indagación científica, la crítica textual, el estudio de casos, la enseñanza expositiva tradicional, el constructivismo, etc. (Moreno & Sastre, 1999); existen modelos no directivos basados en el descubrimiento personal y el autoconcepto, modelos dirigidos, como la instrucción programada, el uso de simulaciones, la realidad virtual, etc.

Para tomar decisiones dentro de semejante diversidad debe buscarse de un equilibrio: una persona que fuera sometida a todos estos enfoques acabaría disgregando su aprendizaje y desplazando su foco hacia el dominio de la metodología de aprendizaje. Aprender a aprender con cada enfoque requiere del desarrollo de habilidades que luego pueden

interferir con las de otro modelo. Por ejemplo, es recomendable que los alumnos habituados al aprendizaje por descubrimiento, con mucha autonomía, también tengan la experiencia de la instrucción programada para desarrollar mayor flexibilidad y una visión más amplia de sus competencias profesionales; sin embargo, este cambio debe darse entre pocos enfoques y no constituir una constante.

Muchos profesores desean poner en práctica nuevos métodos y enfoques de enseñanza. Los coordinadores académicos deben mantener comunicación constante con ellos y brindarles el apoyo necesario para implementar experiencias piloto. Lo que no puede ocurrir es que la Universidad imponga un método único y disuada del empleo de otros.

### 2.3. Buenas prácticas para la elección de enfoques de enseñanza/aprendizaje

Sugerimos a continuación algunas buenas prácticas para la elección de enfoques de enseñanza y su aplicación a la capacitación docente. En primer lugar, es imposible que todos los profesores apliquen exclusivamente uno; por lo que resulta esencial que los coordinadores académicos los mantengan al tanto de las experiencias de diseño que se vienen aplicando, de modo que puedan usar los productos de aprendizaje en sus cursos.

En segundo lugar es recomendable prescindir -en todo lo posible- del modelo expositivo tradicional, especialmente porque tiende a ir acompañado de una deficiente planificación de las sesiones de clase (o de ninguna) y de una falta de materiales de aprendizaje bien diseñados (véase Parcerisa, 2005). En raros casos puede ser adoptado, pero solo si se ha planificado un producto de aprendizaje consistente con él.

También es aconsejable que las áreas de formación docente de las universidades promuevan preferentemente capacitaciones en dos o tres enfoques, escogiendo los más apropiados para la formación de las competencias de sus alumnos, que generen experiencias de aprendizaje compatibles. Finalmente, los enfoques elegidos deben ser consistentes especialmente con las competencias generales del modelo educativo; de modo que los productos de aprendizaje que los alumnos preparen sean compatibles, formen una secuencia y se facilite la recolección de evidencias de aprendizaje en el portafolio

personal de cada estudiante (Colén, Giné & Imbernon, 2006).

### 3. Dimensión 2: La participación en el desarrollo de competencias generales

A través de la capacitación el docente se prepara para contribuir con en el proceso de formación por competencias. Aprende a planificar las actividades de aprendizaje de su curso en concordancia con las competencias con las que está articulado. Es recomendable que un curso se articule únicamente con una competencia profesional y con una general (véase Ortiz, 2015). El diseño de las sesiones de clase y el producto que presentará el alumno al final son muy distintos si, por ejemplo, el curso se encuentra articulado con la competencia “investigación” o con “comunicación”. En el primer caso, el profesor organiza actividades y tareas que le permitan examinar el avance de sus estudiantes en su estilo de redacción científico, su capacidad para elaborar un estado de la cuestión, redactar ensayos, comentar textos, diseñar experimentos, etc.; en el segundo, resultará más apropiado encargar a los estudiantes la preparación de simulaciones de entrevistas, videos con presentaciones, redacción de textos de interés general, etc. A menudo se pasa por alto este aspecto esencial en la preparación de los maestros para una efectiva educación por competencias.

En el otro extremo, algunos cursos son articulados con muchas competencias generales, a veces hasta media docena; ello responde a un análisis lógico de las materias que pueden estar relacionadas conceptualmente con cada competencia. Sin embargo, la gestión de competencias es algo muy distinto. La articulación de una materia con varias competencias a la vez implicaría que el profesor implemente actividades consistentes con cada una, creando así una diversidad de acciones de aprendizaje inmanejable para los alumnos y, aún peor, que podría perjudicar el logro de los objetivos por interferencia entre diferentes tipos de actividad y sobrecarga de información.

#### 3.1. Qué supone la formación de competencias generales a nivel pedagógico

Si la articulación es coherente, estarán claros los productos que deben elaborar los alumnos para lograr la competencia general al final de la secuencia de cursos (D'Hainaut, 1985). Por ejemplo, en el caso de la investigación, el alumno de último año es capaz de elaborar y dirigir un

trabajo experimental de laboratorio, incluyendo la preparación del estado de la cuestión, la problematización, el diseño de la metodología y los experimentos e instrumentos, la aplicación de los tratamientos, el análisis de los datos, el contraste de hipótesis y la discusión final, además del manejo de las normas de redacción y presentación del texto (véase Muñoz, 2011).

Para lograrlo, las materias previas van modelando las habilidades que forman el producto final. En el primer nivel de estudios (primer año) el estudiante aprende a identificar las características de un reporte científico o un texto clásico en su disciplina, también a redactar un comentario del mismo, identificando su tema, propósito, punto de vista, estructura interna, externa, y elaborando una valoración global. En un segundo nivel (segundo a tercer año) se familiariza con el uso de las publicaciones científicas en línea, produce estados de la cuestión sobre un tema, discute ideas científicas, domina herramientas para el diseño experimental, muestreo y análisis estadístico. En un tercer nivel (cuarto año), practica preparando textos diversos (ensayos, estados de la cuestión), domina las normas de publicación de su disciplina y los lineamientos de estilo y redacción. Finalmente, en el último año, integra los productos para afrontar la gestión y redacción íntegra de un proyecto de investigación.

En cada nivel el profesor diseña actividades para evaluar el avance de las habilidades del alumno para investigar y redactar textos científicos y le proporciona retroinformación específica. Por ejemplo, le encarga presentar redacciones sobre el análisis y el comentario de textos (Hernández & Quintero, 2007) y las devuelve con observaciones y sugerencias respecto del uso de las normas de estilo, el empleo del léxico profesional, el buen empleo de las fuentes, el uso de las herramientas de análisis estadístico, etc.

Para algunos profesores resulta difícil incorporar estas prácticas; consideran que la formación de estas habilidades debería ser responsabilidad de las áreas de estudios generales o formación básica. Sin embargo, no es posible que el alumno adquiera destreza en una competencia general (o “habilidad blanda”) de su carrera si no tiene oportunidad de practicarla en el contexto de su currículo; no ocurrirá de modo espontáneo: requiere del seguimiento cercano de un profesor que conozca su progreso y le brinde retroinformación oportuna. Si los docentes se concentran exclusivamente en el contenido

temático, o en el desarrollo de las competencias profesionales, al final de proceso se encontrarán con malos resultados en aspectos críticos: pobre desempeño en las entrevistas de trabajo, desconocimiento de temas de actualidad, dificultades para trabajar en equipo o desplegar liderazgo, para organizar el trabajo intelectual, dificultades en el uso del idioma inglés (hablado y escrito), graves errores de redacción (estilo, sintaxis, inclusive ortografía). Tales problemas se producen por falta de oportunidades para la práctica de las competencias generales a lo largo de la formación. Ninguna habilidad puede formarse si no existen profesores responsables de ella.

Esto implica acciones específicas y adecuadas de capacitación para que los docentes puedan supervisar y retroinformar el avance de los alumnos; ellos no necesariamente están familiarizados con las normas de redacción o de estilo, el método para analizar y comentar textos, etc., y por eso evitan asumir tales responsabilidades.

### 3.2. Qué competencias generales incluir en el modelo educativo

Al inicio del artículo mencionamos que un modelo educativo no debe proponerse formar a los alumnos en demasiadas competencias generales si desea ofrecer resultados de calidad y contar con docentes entrenados para dirigir el proceso. ¿Cuántas competencias generales debe incluir? La respuesta depende de la gestión pedagógica: una competencia bien formada requiere al menos nueve cursos articulados con ella (tres en cada nivel: inicial, intermedio y avanzado); por lo tanto, conviene reservar una proporción de 10:1 en la relación entre cursos y competencias. Si una carrera universitaria promedio tiene entre cincuenta y sesenta cursos, entonces el modelo educativo debería tener un máximo de cinco competencias generales (o “habilidades blandas”) para que los profesores puedan elaborar un plan realista y asegurar que los graduados destaquen en ellas.

El número potencial de competencias generales es ilimitado y cada universidad debe elegir cuidadosamente un conjunto realista de ellas, mantenerlas en el tiempo y asegurarse estén cuidadosamente articuladas en secuencias de cursos a lo largo del currículo. Los productos de aprendizaje deben reflejar el progreso de los alumnos en el dominio de la habilidad. Es el único modo de asegurar que el “sello” de la formación en la universidad sea palpable cuando cada

alumno egrese.

¿Existen competencias generales que sea obligatorio incluir en el modelo educativo? La respuesta es no: solo es posible afirmar que algunas son usadas con mayor frecuencia que otras. A continuación mencionamos una veintena de competencias generales y lo que implica su formación, empezando por las que tienden a figurar frecuentemente en los modelos educativos.

La investigación, especialmente de carácter científico, requiere productos de aprendizaje que demuestren capacidad para resolver problemáticas aplicadas, e incluye un amplio desarrollo de habilidades previas mencionadas en los párrafos precedentes. Muy cerca de ella se encuentra el análisis y comentario de textos académicos, que incluye la comprensión lectora calificada para el área de especialización (González Fernández, 2004), el conocimiento de publicaciones científicas de actualidad, de textos clásicos en la disciplina y comentario de los mismos. También está la competencia de redacción, la expresión escrita con estilo adecuado para los estándares de una disciplina (Boeglin, 2008). Al mismo nivel se encuentra la competencia de indagación, la capacidad de gestionar información, seleccionar fuentes pertinentes y mantenerse actualizado.

Merece una mención especial la comunicación bilingüe, a nivel oral y escrito: lectura y uso de textos de actualidad en inglés, redacción en dicho idioma, así como con su uso en conferencias, comunicaciones académicas, entrevistas, reuniones, presentaciones, negociaciones, conversaciones telefónicas, etc.

Otras competencias están relacionadas con aspectos estructurales del pensamiento, como la aptitud lógico matemática y su aplicación a la modelación matemática de fenómenos, la capacidad de interpretar datos numéricos y estadísticos, llegar a conclusiones y tomar decisiones, la destreza para organizar el trabajo intelectual con autonomía y acrecentar los conocimientos, la visión multidisciplinaria: la capacidad de ver los problemas de la sociedad como un conjunto complejo de factores y posibilidades.

Existe un conjunto de competencias vinculadas con el manejo de las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo: la inteligencia emocional, el desenvolvimiento personal positivo, el afrontamiento del estrés y la presión, el manejo

de la comunicación y la confianza con las personas, las capacidades para la organización personal, la determinación de prioridades, la planificación y la puntualidad, la capacidad de ejercer un liderazgo eficaz, especialmente del tipo situacional (Hersey et. al., 1996) o transformacional (Bass & Riggio, 2005), para organizar y gestionar el trabajo en equipo con efectividad (Gratton, 2008), las destrezas aprender en grupo, especialmente mediante el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas, la gestión de proyectos y aseguramiento de resultados, la supervisión y evaluación el trabajo de otras personas y el empleo de herramientas en línea para el trabajo en colaboración.

Finalmente, existe otro grupo de competencias, aplicadas al mundo del emprendimiento, los proyectos, los negocios y el entorno de la globalización: las habilidades de gestión empresarial y sus diferentes aspectos, el internacionalismo y sus dimensiones de desarrollo de una visión global y cosmopolita de las cuestiones de actualidad, conocimiento de la diversidad y capacidad de relacionarse con personas de muchas sociedades y culturas, el manejo global de la interconexión y las redes de información, la capacidad de gestión con sostenibilidad y responsabilidad social, en sus dimensiones social, económica y ecológica; las destrezas relacionadas con la planificación estratégica y la programación de actividades, y la resolución de dilemas éticos propios de una disciplina profesional y de la sociedad en general (Cohen, 2012), el pensamiento crítico y la creatividad.

### 3.3. Productos de aprendizaje para las competencias generales

El modelo educativo selecciona un conjunto de competencias de modo que reflejen el sello característico de la institución y fundamenten la identificación de sus estudiantes con su casa de estudios. Los centros de formación docente preparan a los profesores para diseñar procesos de enseñanza que formen a los alumnos en ellas.

Los docentes son capacitados en las diferentes etapas para la formación de estas competencias: en el diseño de las sesiones de clase, de las actividades autónomas, la evaluación del aprendizaje, la retroinformación al estudiante y la elaboración de evidencias de logro en los portafolios personales. Dependiendo de las competencias elegidas, el profesor puede requerir apoyo para reforzar su dominio de las



ciencias básicas, la redacción y el estilo, el análisis numérico, la toma de decisiones, la resolución de dilemas, el manejo de fuentes de información, etc.

Resulta improbable (y poco práctico) establecer una taxonomía integral de productos de aprendizaje para formar competencias generales; podemos afirmar que ellos se dan generalmente en tres niveles. El primero es el preparatorio, donde se diseña en base a productos que evidencian el dominio de los aspectos informativos y conceptuales de la competencia. Por lo general, estos cursos son teóricos; por ejemplo, si “Biología general” se alinea con la competencia gestión de información, entonces su producto de aprendizaje puede ser un video breve, en el que cada alumno explique un concepto sobre biología molecular, organización y ciclo celular, genética molecular, evolución, selección natural, etc. Una vez culminados y revisados, los videos pasarán a ser materiales de enseñanza que utilicen sus compañeros de los ciclos siguientes.

El segundo nivel es el técnico o aplicativo, donde el alumno adquiere y demuestra destreza en las habilidades prácticas de la competencia. Los productos de aprendizaje a este nivel (generalmente el tercer y cuarto año de carrera) recogen e integran los conocimientos básicos previos y, al mismo tiempo, empiezan a producir resultados prácticos, tal como se deben dar en el entorno profesional. Son ejemplos de ello: el diagnóstico situacional básico de una problemática social, el diseño de un sistema aplicativo con un propósito específico, la aplicación e interpretación de un test psicológico mediante los criterios de análisis establecidos, etc. El profesor analiza los avances de los alumnos y les brinda retroinformación específica, además de resolver sus dudas; esta es una etapa que requiere al mismo tiempo de rigor, dirección y también de apoyo y consejo (Hersey et al., 1996), lo que implica la mayor dedicación y demanda de tiempo para el docente a lo largo de la formación profesional del estudiante.

El tercero es el nivel integrativo (generalmente de los últimos dos años) se basa en productos como el reporte científico sobre el diseño y realización de experimentos, planes de negocios, manejo de crisis, proyectos de responsabilidad social, negociaciones para la resolución de conflictos, planeamientos estratégicos con fines amplios, diseño de prototipos en sistemas y robótica, etc. Un error común a este nivel

-especialmente cuando existe una mala articulación curricular o los docentes no han sido bien preparados- consiste en asignar productos que no integran realmente las destrezas adquiridas en las etapas anteriores e implican la adquisición de habilidades no desarrolladas previamente, al mismo tiempo que los alumnos desarrollan el producto integrador. En estos casos se observa desorganización y desorientación en el proceso de aprendizaje, así como un retroceso hacia la dependencia del profesor. Este problema también ocurre desde la perspectiva opuesta, cuando a lo largo de la carrera se han formado habilidades que los alumnos no aplican en los proyectos más avanzados. La sobrecarga de información no aplicada se convierte en estorbo para alcanzar los niveles más elevados de aprendizaje.

La capacitación de los docentes en el contexto universitario no puede darse mediante un menú generalista de talleres, sino que debe estar pensada para habilitarlos para trabajar de forma coordinada y optimizar los recursos -siempre limitados- con el objetivo de brindar una formación de excelencia a los estudiantes.

#### 4. Dimensión 3: Desarrollo de los hábitos pedagógicos

Los hábitos pedagógicos son las conductas que fundamentan el clima de enseñanza, facilitan el aprendizaje y constituyen el centro de la evaluación y la mejora continua del desempeño del profesor. Para los planes de formación docente, constituyen un reto similar al de las competencias generales: no es posible desarrollar todos, hay que seleccionar lo que resulten críticos para el modelo educativo y asegurar niveles de excelencia en ellos. Un buen criterio para elegirlos consiste en pensarlos como la base del trato de los docentes hacia los alumnos: cómo les transmiten expectativas, se comunican con ellos, brindan orientación y retroalimentación y forman un lazo de identidad como personas, grupo y organización (Miller & Reyes, 2007).

Cada profesor tiene especial preferencia por algunos de estos hábitos. La universidad debe respetar y promover tal diversidad; pero también expresar con claridad cuáles espera que constituyan la marca de clase que distinga su desempeño. Los talleres y programas de formación son consistentes con ello.

Los hábitos pedagógicos son casi un equivalente para los profesores de las competencias

del modelo educativo para los alumnos. Las oficinas de gestión docente definen objetivos para el crecimiento continuo de las capacidades de sus profesores en esos hábitos. Es muy difícil establecer una taxonomía exhaustiva de ellos; más bien existen planteamientos basados en la experiencia (véase por ejemplo Beaudoin, 2011, Capítulo 5, en cuyos “principios” nos basamos parcialmente). A continuación presentamos un panorama general de estos objetivos, para que cada institución pueda escoger aquellos que respondan mejor a su modelo educativo.

#### 4.1. Planificación y gestión del aprendizaje

La mayoría de hábitos de enseñanza se relacionan con la planificación y la gestión del proceso de aprendizaje con calidad. Suelen conformar la parte principal del plan de capacitación y certificación progresiva de los docentes.

Dominar al menos dos modelos de enseñanza. En la Sección 2 explicamos el propósito de los modelos de enseñanza en la formación universitaria, junto con una descripción de los más empleados. Resulta aconsejable que cada profesor tenga un modelo preferido, lo ponga en práctica y reciba retroinformación de parte de sus coordinadores académicos y las oficinas de gestión docente sobre la evolución de sus destrezas, por ejemplo, mediante la evaluación entre pares o la observación en clase. Depende del enfoque con que el profesor se sienta más cómodo y de las características (y el nivel) del curso que enseñe. Lo que no debe ocurrir es que un docente no elija su modelo y profundice en su conocimiento, lo que deja el proceso de enseñanza en manos del “sentido común”.

También es deseable que reciba instrucción en al menos un segundo modelo de enseñanza, especialmente si es compatible con el que vienen usando otros colegas en la universidad; se facilitará así el proceso de articulación y la compatibilidad de los productos de aprendizaje. A veces ocurre que en el mismo curso los profesores aplican enfoques distintos en sus respectivas secciones de clase.

Planificación con calidad, realismo y disciplina. El docente toma decisiones para diseñar un proceso de aprendizaje que asegure que todos sus estudiantes realmente tengan oportunidad de alcanzar los logros esperados (si cumplen las actividades). El realismo tiene que ver con el manejo de las limitaciones conocidas en todo entorno de enseñanza (tiempo limitado, gran

número de alumnos en clase, mala preparación previa, recursos insuficientes, etc.). La universidad capacita al docente para que tome decisiones sobre las metas a alcanzar -teniendo en cuenta los recursos disponibles- y para usar toda su capacidad en este proceso, para beneficio de los alumnos. La educación es la actividad humana en que resulta más inútil poner excusas en vez de tomar determinaciones y realizar acciones con lo que se tiene.

Autoevaluación para la mejora constante. Un gran problema de la gestión de la enseñanza, casi siempre causado por el cansancio que existe al final de los ciclos académicos, es que los profesores dedican poco tiempo a la autoevaluación al final de sus actividades. En muchos casos, la única motivación para hacerlo se debe a que los alumnos obtuvieron malos resultados o presentaron quejas sobre el desempeño del docente. Muchos docentes no saben realmente cómo autoevaluarse y establecer un plan de mejora. Así como cuando hay malos resultados, este hábito resulta esencial cuando las cosas salen bien en un curso. Muchas veces, los buenos resultados se deben a un importante componente de buena suerte (por ejemplo, por haber contado con un grupo de alumnos especialmente disciplinados y escrupulosos), que puede cambiar de forma significativa en el siguiente periodo. Es importante revisar las decisiones tomadas durante el ciclo y las acciones emprendidas, para entender por qué no se alcanzaron algunos objetivos, o podrían no haberse alcanzado a falta de buena suerte, y cómo puede cambiarse el diseño de actividades en el futuro. Es recomendable que las oficinas de gestión docente implementen talleres que faciliten el desarrollo de esta habilidad.

Análisis de datos sobre el estado y el progreso de sus alumnos. Con frecuencia se observa que los profesores carecen de datos actualizados en relación con el avance de sus alumnos en los logros esperados, o las calificaciones que han obtenido, pese a que la mayoría de universidades cuenta con un sistema interno de consultas académicas; algunos maestros desconocen el uso de sus aplicativos y requieren de apoyo y capacitación para usarlos y tomar decisiones oportunas.

Verificación de los logros previos. Una de las mayores problemáticas en el desempeño pedagógico consiste en que los docentes no revisan adecuadamente los productos de aprendizaje que sus alumnos produjeron en las

materias previas, ni verifican si se encuentran en condiciones de empezar a desarrollar los logros de su curso. Del mismo modo, pocos saben diseñar productos de aprendizaje (trabajos finales, por ejemplo) de manera que sirvan como insumo para el proceso de enseñanza de la siguiente materia.

Ejecución de lo planificado con orden y puntualidad. A menudo se observa una importante discrepancia entre lo planificado y los avances reales que se han alcanzado y como resultado, las últimas semanas se llevan a cabo a un ritmo frenético, sin tiempo para una buena y oportuna retroinformación, el cierre y la autoevaluación. La entrega de las evaluaciones se atrasa sensiblemente. Entre las causas de este problema está la creencia -errónea pero muy difundida- que la ejecución puntual de lo planificado es una simple cuestión de actitud y responsabilidad personal. No es solamente eso: la ejecución requiere de una serie de habilidades (por ejemplo, reorganizar actividades estando el curso en marcha) que pueden desarrollarse a través de talleres de capacitación.

Exigencia y rigor. El buen profesor sabe que si sus alumnos están en la "zona de confort", si no dan un paso más en cada sesión de aprendizaje (redactando mejor, haciendo un análisis más profundo, expandiendo su léxico profesional, organizando mejor sus actividades de estudio, etc.) no habrá verdadero adelanto en el aprendizaje. Muchos docentes no saben llevar a los alumnos fuera de su zona de confort (por ejemplo, cómo contrastarlos cuando no han preparado las lecturas) y terminan dando un mensaje de baja exigencia. Esta también es una habilidad susceptible de aprenderse; no depende solamente de la actitud del profesor.

Planificar actividades adicionales o complementarias. Los mejores profesores se anticipan a crear actividades complementarias en las aulas virtuales, y las asignan oportunamente cuando los estudiantes necesitan reforzar su aprendizaje. La capacitación facilita un proceso planificado y efectivo de diseño de estas actividades, lo que redundará en una sensible mejora en el desempeño.

Otras habilidades muy conocidas en esta dimensión son las del diseño de evaluaciones del aprendizaje (Barbier, 1993) y del uso de herramientas tecnológicas aplicadas al aprendizaje. Recientemente, ha adquirido importancia también la capacitación de los

profesores en relación con su participación en procesos de acreditación universitaria, en los que resulta un agente de central importancia para demostrar la calidad en los procesos educativos (D'Alessio, 2015, p. 324).

## 4.2. Cuestiones interpersonales

Identificación de dificultades típicas para el aprendizaje. Una de las habilidades más difíciles para el docente consiste en aprender a conocer los errores y obstáculos más comunes que los alumnos encuentran en sus cursos, y anticiparse a ellos para facilitar su superación. El profesor que no recibe capacitación al respecto termina diseñando bajo el supuesto de que el grupo tiene un estilo y capacidad de aprendizaje similares a los suyos.

Mantener abiertos los canales de comunicación. Los estudiantes (y otras personas relacionadas con el proceso de enseñanza) necesitan obtener respuestas puntuales y oportunas de los maestros. La gestión efectiva de los canales de comunicación hace una diferencia muy significativa entre los maestros más eficaces y aquellos que presentan un desempeño promedio.

Comunicar altas expectativas y seguridad de que los alumnos estarán a la altura del reto. Muchos profesores consideran que las expectativas son una simple cuestión de actitud personal; en realidad es una compleja habilidad para que los alumnos comprendan y se identifiquen con los estándares propuestos por el maestro, hasta convertirlos en una suerte de "contrato conductual" para el aprendizaje. Así se facilita que los alumnos acepten la retroinformación sobre sus errores interpretándola como resultado del nivel de expectativas, no como un ataque contra su capacidad personal (Yeager & Walton, 2011).

Crear dinámicas de trabajo académico. En muchos cursos los alumnos sencillamente llegan a la clase y ocupan una carpeta sin tener una idea clara sobre cómo prepararse adecuadamente para cada sesión, o de lo que harán en ella. Los profesores se capacitan para crear dinámicas de trabajo claras y prácticas para los estudiantes: por ejemplo, que la preparación para cada sesión consiste en el análisis de un texto o un caso, la elaboración de un diseño que el profesor comentará, la publicación en el blog personal de las preguntas incluidas en el material de enseñanza del curso, etc. Este hábito previene el problema de tener

materias previas, ni verifican si se encuentran en condiciones de empezar a desarrollar los logros de su curso. Del mismo modo, pocos saben diseñar productos de aprendizaje (trabajos finales, por ejemplo) de manera que sirvan como insumo para el proceso de enseñanza de la siguiente materia.

Ejecución de lo planificado con orden y puntualidad. A menudo se observa una importante discrepancia entre lo planificado y los avances reales que se han alcanzado y como resultado, las últimas semanas se llevan a cabo a un ritmo frenético, sin tiempo para una buena y oportuna retroinformación, el cierre y la autoevaluación. La entrega de las evaluaciones se atrasa sensiblemente. Entre las causas de este problema está la creencia -errónea pero muy difundida- que la ejecución puntual de lo planificado es una simple cuestión de actitud y responsabilidad personal. No es solamente eso: la ejecución requiere de una serie de habilidades (por ejemplo, reorganizar actividades estando el curso en marcha) que pueden desarrollarse a través de talleres de capacitación.

Exigencia y rigor. El buen profesor sabe que si sus alumnos están en la "zona de confort", si no dan un paso más en cada sesión de aprendizaje (redactando mejor, haciendo un análisis más profundo, expandiendo su léxico profesional, organizando mejor sus actividades de estudio, etc.) no habrá verdadero adelanto en el aprendizaje. Muchos docentes no saben llevar a los alumnos fuera de su zona de confort (por ejemplo, cómo contrastarlos cuando no han preparado las lecturas) y terminan dando un mensaje de baja exigencia. Esta también es una habilidad susceptible de aprenderse; no depende solamente de la actitud del profesor.

Planificar actividades adicionales o complementarias. Los mejores profesores se anticipan a crear actividades complementarias en las aulas virtuales, y las asignan oportunamente cuando los estudiantes necesitan reforzar su aprendizaje. La capacitación facilita un proceso planificado y efectivo de diseño de estas actividades, lo que redundará en una sensible mejora en el desempeño.

Otras habilidades muy conocidas en esta dimensión son las del diseño de evaluaciones del aprendizaje (Barbier, 1993) y del uso de herramientas tecnológicas aplicadas al aprendizaje. Recientemente, ha adquirido importancia también la capacitación de los

profesores en relación con su participación en procesos de acreditación universitaria, en los que resulta un agente de central importancia para demostrar la calidad en los procesos educativos (D'Alessio, 2015, p. 324).

#### 4.2. Cuestiones interpersonales

Identificación de dificultades típicas para el aprendizaje. Una de las habilidades más difíciles para el docente consiste en aprender a conocer los errores y obstáculos más comunes que los alumnos encuentran en sus cursos, y anticiparse a ellos para facilitar su superación. El profesor que no recibe capacitación al respecto termina diseñando bajo el supuesto de que el grupo tiene un estilo y capacidad de aprendizaje similares a los suyos.

Mantener abiertos los canales de comunicación. Los estudiantes (y otras personas relacionadas con el proceso de enseñanza) necesitan obtener respuestas puntuales y oportunas de los maestros. La gestión efectiva de los canales de comunicación hace una diferencia muy significativa entre los maestros más eficaces y aquellos que presentan un desempeño promedio.

Comunicar altas expectativas y seguridad de que los alumnos estarán a la altura del reto. Muchos profesores consideran que las expectativas son una simple cuestión de actitud personal; en realidad es una compleja habilidad para que los alumnos comprendan y se identifiquen con los estándares propuestos por el maestro, hasta convertirlos en una suerte de "contrato conductual" para el aprendizaje. Así se facilita que los alumnos acepten la retroinformación sobre sus errores interpretándola como resultado del nivel de expectativas, no como un ataque contra su capacidad personal (Yeager & Walton, 2011).

Crear dinámicas de trabajo académico. En muchos cursos los alumnos sencillamente llegan a la clase y ocupan una carpeta sin tener una idea clara sobre cómo prepararse adecuadamente para cada sesión, o de lo que harán en ella. Los profesores se capacitan para crear dinámicas de trabajo claras y prácticas para los estudiantes: por ejemplo, que la preparación para cada sesión consiste en el análisis de un texto o un caso, la elaboración de un diseño que el profesor comentará, la publicación en el blog personal de las preguntas incluidas en el material de enseñanza del curso, etc. Este hábito previene el problema de tener

alumnos que muestran una actitud pasiva en clase.

### 4.3. Cuestiones personales

Finalmente, existe un conjunto de habilidades que a menudo no se consideran susceptibles de entrenamiento, o si siquiera como verdaderas habilidades sino asuntos de carácter o personalidad: las relacionadas con la dimensión personal. Los encargados de los centros de capacitación docente crean espacios para que los profesores se preparen también en estos aspectos.

Afrontamiento, resiliencia y autocontrol. El manejo personal de la presión y los constantes desafíos emocionales que plantea la enseñanza hace una diferencia muy significativa en el desempeño docente. Si el profesor comete el error de hablar sin pensar, especialmente cuando se siente agotado, puede estropear la experiencia académica del estudiante y desmotivarlo. El entrenamiento prepara al docente en el autocontrol, para desarrollar paciencia y respeto con los estudiantes (y exigirlos de su parte) durante todo el proceso educativo.

Habilidades para la renovación y el cuidado personal. La introspección y la revisión de metas y expectativas personales brindan al profesor un recurso de gran valor para mantener su equilibrio y productividad. Muchos no cuentan con estas destrezas intrapersonales y terminan usando estrategias contraproducentes, que producen mayor ansiedad, tensión y fatiga. Los talleres para el auto conocimiento y la renovación personal promueven el bienestar y el buen desempeño docente (véase por ejemplo, Allen, 2013).

Integridad. Lo sepamos o no, todo el tiempo somos también los maestros éticos de nuestros alumnos: nuestra conducta y forma de apreciar las cosas les dice qué deben valorar en su desempeño profesional. Nuestros estándares de integridad y exigencia personal acabarán modelando el nivel de compromiso que ellos apliquen en su formación y su carrera. Los supervisores académicos deben ser muy exigentes a este respecto, pues está en juego la credibilidad institucional; de lo contrario, los estudiantes aprenderán que la formación en su carrera es en realidad una cuestión de doble estándar moral.

Para los centros de formación docente resulta

crítico identificar las habilidades que más enriquecerán el clima académico de sus universidades, y alinear con ellas el proceso de formación docente. Para los profesores, es recomendable mantener un registro de su avance en las destrezas mencionadas en el presente artículo y, de ser posible, un portafolio de evidencias (Cano, 2005). Algunos llegan a la actividad docente creyendo que es una tarea simple, que consiste en compartir su experiencia profesional con los jóvenes. En realidad, es una actividad compleja, que requiere de mucho tiempo adicional y de una gran escrupulosidad para hacerse bien y en beneficio de los alumnos. Los responsables de capacitación docente pueden facilitar el proceso de desarrollo de las habilidades necesarias mediante una buena planificación y una ejecución eficiente de sus planes de formación.



## BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, Matthew

2013 *Self-care for teachers*, Bloomington, IN, Estados Unidos: Trafford Publishing.

ANSORENA, Álvaro

1996 *15 pasos para la selección de personal con éxito*, Barcelona, España: Paidós.

BARBIER, Jean-Marie

1993 *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona Paidós.

BASS, Bernard; & RIGGIO, Ronald

2005 *Transformational leadership*, Segunda edición, New York, NY, estados Unidos: Psychology Press.

BEAUDOIN, Nelson

2013 *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo*, Madrid, España: Narcea.

BLACKWELL, L, TRZESNIWSKI, K; & DWECK, C

2008 "Implicit theories of intelligence predict achievement across adolescent transition: A longitudinal study and an interview", *Child Development*, 78, 246-263.

BOEGLIN, Martha

2008 *Leer y redactar en la universidad. Del caos de las ideas al texto estructurado*, Sevilla, España: Editorial MAD S.L.

CANO, Elena

2005 *El portafolio del profesorado universitario. El instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional*, Barcelona, Octaedro-ICE-UB.

COHEN, Martín

2012 *101 dilemas éticos*, Segunda edición, Madrid, España: Alianza Editorial.



COLÉN, María Teresa, GINÉ, Nuria; & IMBERNON, Francesc

2006 *La carpeta de aprendizaje del alumno universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*, Barcelona, Octaedro-ICE-UB.

D'ALESSIO, Fernando

2015 *Planeamiento estratégico del sistema educativo del Perú 2015-2024*, Lima, Perú: CENTRUM – Pontificia Universidad Católica del Perú.

D'HAINAUT, Louis

1985 *Objetivos didácticos y programación*, Barcelona, España: Oikos-Tau.

DEL MORAL, María; & RODRÍGUEZ, Raquel (Coord)

2008 *Experiencias docentes y TIC*, Oviedo, Ediciones Octaedro – Universidad de Oviedo.

EXLEY, Kate; & DENNICK, Reg

2009 *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*, Madrid, Narcea.

GADAMER, Hans-Georg

1993 *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Quinta edición, Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana

2001 *Didáctica universitaria*, Madrid, Editorial La Muralla.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Antonio

2004 *Estrategias de comprensión lectora*, Madrid, España: Editorial Síntesis.

GRATTON, Lynda

2008 *Puntos calientes. Por qué algunos equipos, lugares de trabajo y organizaciones vibran con energía y otros no*, Bogotá, Colombia: Norma.

HERNÁNDEZ, Azucena; & QUINTERO, Anunciación

2007 *Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, España, Editorial Síntesis.

HERSEY, Paul, BLANCHARD, Kenneth; & JOHNSON, Dewey

1996 *Administración del comportamiento organizacional. Liderazgo situacional*, México D.F., México: Prentice Hall.



JOYCE, Bruce, WEIL, Marcha; & CALHOUN, Emily

2006 *Modelos de enseñanza*, Barcelona, España: Gedisa.

MILLER, Thomas; & REYES, Saúl

2007 "Aligning expectations: A shared responsibility", En KRAMER, Garyo (Coord.), *Fostering Student Success in the Campus Community*, San Francisco, CA, Estados Unidos: Jossey-Bass, pp. 44-60.

MORENO, Montserrat; & SASTRE, Genoveva

1999 *Descubrimiento y construcción de conocimientos*, Barcelona, España: Editorial Gedisa.

MORIN, Edgar

2001 *Introducción al pensamiento complejo*, Quinta reimpresión, Barcelona, España: Editorial Gedisa.

2010 *La mente bien ordenada. Los desafíos del pensamiento del nuevo milenio*, Barcelona, España: Seix Barral.

MUÑOZ, Carlos

2011 *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*, México D.F., México: Pearson.

ORTIZ ELÍAS, José Agustín

2015 "Factores críticos para las universidades que eduquen por competencias", *En Blanco & Negro*, 6(1), Versión online: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13726> .

PARCERISA, Artur

2005 *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*, Barcelona, Octaedro-ICE-UB.

PIMIENTA, Julio

2012 *Las competencias en la docencia universitaria*, México, Pearson.

POZO, Juan Ignacio; & PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy

2009 *Psicología del aprendizaje universitario: La Formación en Competencias*, Madrid, Morata.





RORTY, Richard

1990 *El giro lingüístico. Dificultades metafilosóficas de la filosofía lingüística*,  
Barcelona, España: Paidós Ibérica.

SANZ DE ACEDO, María Luisa

2010 *Competencias cognitivas en educación superior*, Madrid, Narcea Ediciones.

YEAGER, David; & WALTON, Gregory

2011 "Social psychological interventions in education: They're not magic", *Review of Educational Research*, 81, 267-301.