

Transformación curricular. El caso de una universidad privada chilena

Curriculum transformation. The case of a Chilean private university

Fernando Vera Millalen

Doctor y director Sello Institucional, Universidad de Aconcagua, Chile

Resumen

Este artículo analiza el modelo educativo de una universidad privada chilena, el cual se encuentra actualmente en proceso de implantación. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, el presente análisis se enmarca dentro de la teoría curricular y utiliza el referido marco conceptual como fuente principal para evaluar diversos aspectos que son claves para la toma de decisiones pedagógicas. El argumento es que el referido documento institucional tiene profundas implicaciones teóricas y prácticas para el diseño y desarrollo curricular. Sin la intención de ser un trabajo conclusivo, con este escrito se busca aportar elementos que puedan utilizarse en instancias de reflexión por parte los agentes integrantes de cualquier universidad o Institución de Educación Superior (IES) iberoamericana.

Palabras clave: modelo educativo; enseñanza; aprendizaje; habilidades blandas.

Abstract

This article deals with the new educational model of a Chilean private university, which is currently being implemented. From a critical and reflexive standpoint, this analysis falls into the curricular studies category and uses said institutional framework to assess various aspects that are essential for the pedagogical decision-making task. The argument is that the above-mentioned institutional document has deep theoretical and practical implications for curriculum design and development. Without being conclusive, it offers a wide range of curricular elements that might be useful for reflection purposes by the integrating agents of any given Ibero-American university or Higher Education Institution (HEI).

Keywords: educational model; teaching; learning; soft skills.

1. INTRODUCCIÓN

Todo modelo educativo podría ser entendido como una herramienta prescriptiva de gestión académica, que consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, cuyo objetivo es establecer el marco de actuación y toma de decisiones curriculares de especialistas, docentes y directivos para la elaboración de programas de estudio (meso implementación) y sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje (micro implementación). Es más, la práctica educativa se basa específicamente en un modelo previamente concebido, en el que se reflejan las bases teóricas de una determinada institución educativa y los fines que ésta planea alcanzar, definidos en los respectivos programas de estudio. Por tanto, dicho documento institucional es un patrón conceptual, que permite diseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios por campos de formación académica.

24

Cabe señalar que, como dispositivo orientador, el modelo educativo ofrece a sus agentes integrantes diversos elementos para la gestión curricular, que favorecen el análisis de los campos de formación académica de mayor demanda para el desarrollo del país, y los cuales deben ajustarse a los principios institucionales y transformar las prácticas docentes de una determinada universidad o IES. Por eso, se considera que un buen conocimiento y comprensión crítica del modelo educativo por parte de decisores curriculares, administradores educacionales y docentes contribuye necesariamente a un proceso de implantación sistemático, coherente, transparente e informado, generando, como valor agregado, mejores resultados de aprendizaje y, en definitiva, elevando el desempeño institucional en materia de consistencia interna (relación directa entre los propósitos institucionales y las actuaciones de sus agentes integrantes).

Contextualmente, el modelo educativo analizado brinda un conjunto de elementos curriculares que, a juicio del autor, posibilitan una formación de calidad, pues coinciden con las principales corrientes educacionales, que rigen actualmente el escenario educativo en la educación superior y en donde, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), hoy se prioriza una educación de calidad, el aprendizaje permanente o *life-long learning* y el desarrollo de habilidades vinculadas con estrategias de crecimiento (OIT, 2010). En este sentido, el argumento es que todo nuevo modelo educativo impone enormes desafíos en materia de gestión curricular. De este modo, se pretende realizar un análisis crítico y reflexivo, que permita descomponer las ideas vertidas en el referido documento para así lograr una mejor comprensión, realizar una síntesis de

las principales declaraciones, darle mayor sentido a la experiencia formativa y producir el cambio esperado en los agentes integrantes en relación con ciertas actitudes o concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.1 *Un nuevo modelo educativo en proceso de implantación*

El modelo educativo analizado corresponde a la Universidad de Aconcagua (UAC), centro universitario privado, con sedes en el norte, centro y sur de Chile, que posibilita el acceso a estudios superiores de jóvenes que recién egresan de la enseñanza media y de trabajadores, que aspiran a un nivel de formación superior. Es preciso señalar que éste se inspira en los principios filosóficos del humanismo. Desde este paradigma, se busca entregar a los estudiantes herramientas que les permitan crecer de manera integral, tanto intelectual como espiritualmente y, como consecuencia de ello, puedan ser mejores personas e insertarse con éxito en el mercado laboral. Efectivamente, un currículo bien diseñado y alineado con la reflexión fortalece el aprendizaje cooperativo (Harvey, Coulson, Mackaway & Winchester-Seeto, 2010).

Adicionalmente, en el modelo educativo examinado se señala que el vasto y rápido acceso a la información proporcionada por los medios digitales, hace menos necesario aprender cantidades excesivas de conocimiento, y que la habilidad más poderosa de una persona es la de aprender y reaprender, e incluso se adscribe a la necesidad de substituir conocimientos obsoletos, por otros (UAC, 2013). Más aún, los estudiantes que desarrollan capacidades de aprender, desaprender y reaprender son potenciales aprendices permanentes, pues pueden adaptarse y reflexionar sobre la calidad de su aprendizaje e incluso buscar más allá de lo que conocen (Dunlap, 2005).

Al igual que todas las universidades o IES adscritas a una educación centrada en el estudiante, metodológicamente, en el modelo educativo analizado se aspira a transformar el rol del docente, pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a un docente facilitador o mediador de los aprendizajes. En otras palabras, los métodos tradicionales (clases frontales y expositivas) necesitan ser reemplazados por otros que propicien el aprendizaje activo, tales como proyectos, estudio de casos, *role-plays*, prácticas simuladas y actividades de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Lo mismo ocurre con la evaluación, que es vista desde una nueva arista, enfatizándose la importancia del aprendizaje con comprensión (Brasford *et al.* 2000). Adicionalmente, desde la lógica del autor, la evaluación debiera ser más auténtica, dando cuenta de las

estrategias metodológicas implementadas a nivel de aula, y entregando una clara visión de los logros alcanzados por los estudiantes, como resultado de la intervención pedagógica.

2. TRANSFORMACIONES CURRICULARES EN LA DOCENCIA

A partir del modelo educativo revisado, es posible identificar un conjunto de nueve declaraciones curriculares, que tienen importantes implicaciones teóricas y prácticas para el diseño y desarrollo del currículo, tanto a nivel de meso como de micro implementación. Para efectos prácticos, a continuación se analiza exhaustivamente cada una de estas afirmaciones y se las relaciona con la evidencia disponible en torno a los procesos de cambio educativo e innovación curricular que se registran en el sector educativo terciario.

2.1 *Concepción humanista de la persona*

26

Esta primera afirmación plantea la siguiente interrogante: ¿Qué implica una educación humanista? Hablar de una educación humanista envuelve considerar al estudiante integralmente, es decir, de manera holística, lo que exige aproximar el proceso formativo desde a una dimensión interpersonal, cognitiva, emocional y social, no de manera fragmentaria, con énfasis en un enfoque eminentemente unidireccional y expositivo, centrado en el docente, como es la práctica que normalmente se observa en algunas aulas universitarias. De acuerdo con esta perspectiva, una educación humanista se destaca por los siguientes rasgos distintivos:

- Ofrece un nuevo conjunto de valores para comprender y aproximarse a la realidad;
- Aporta nuevos métodos para aprender e indagar sobre la realidad;
- Brinda oportunidades para aprender significativamente, de acuerdo con la realidad; y
- Entrega una amplia gama de métodos que pueden transferirse a la vida profesional.

Lo anterior impone a los ambientes educativos el desafío de satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes, a través de nuevas metodologías y escenarios de aprendizaje (Matijevi , 2012). Por consiguiente, una concepción humanista

de la educación implica necesariamente aspectos inherentes a todos los seres humanos, tales como la autonomía, la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas, la necesidad de trascendencia, la inteligencia emocional, las relaciones interpersonales afectivas, las cuestiones éticas y valóricas y el aprender a ser, entre muchos otros. Siguiendo a Zucca-Scott (2010), una educación humanista impele a las universidades e IES a incorporar en sus propuestas de micro implementación curricular las siguientes nociones elementales:

- El enfoque humanista ofrece un ambiente ideal para el aprendizaje de todos los estudiantes;
- El poder transformacional del conocimiento debe verse como un proceso interno de crecimiento y autodescubrimiento;
- La evaluación estandarizada niega el valor de la experiencia de cada estudiante;
- Los docentes necesitan asumir el rol de líderes en sus comunidades educativas y desarrollar el rol de mentores;
- Los estudiantes necesitan descubrir quiénes son y cuáles son sus talentos como individuos; y
- La calidad educativa se relaciona estrechamente con la creación de oportunidades para que todos los estudiantes sean ellos mismos.

Contrariamente a la educación tradicional, que es partidaria de la enseñanza directa y rígida (enfoque esencialmente expositivo), predeterminada por un currículo inflexible y centrado en el docente, la educación humanista apoya a los estudiantes en el desarrollo de sus talentos e individualidades, mediante un currículo flexible, permitiéndoles explorar libremente (Zucca-Scott, 2010). La idea es implementar estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje, mientras que, al mismo tiempo, impulsen y promuevan la indagación, el cuestionamiento, la profundización, las experiencias, el desarrollo de habilidades socioemocionales y los proyectos que los estudiantes decidan emprender. Esta aspiración de armonizar los aspectos cognitivos, emocionales, relacionales e instintivos de los estudiantes recibe hoy en día amplia aceptación en el mundo de la educación superior.

Por otra parte, podría sostenerse que existe una suerte de tensión entre la educación tradicional y la renovada, predominando la primera, debido a que numerosos docentes han sido formados bajo ese paradigma. Además, muchas

veces se tiende a pensar que la noción de descubrir información se vincula con la idea de un docente que no cumple apropiadamente con su trabajo o bien que ignora el tema (Serbessa, 2006). A la inversa, desde una concepción humanista, el docente confía en las capacidades de sus estudiantes para aprender y decidir qué y cómo desean aprender, creando un clima de aceptación y confianza en el aula y, como efecto de esta aceptación incondicional, el estudiante desarrolle su autoconfianza y sus potencialidades.

En este contexto, el rol del docente se concibe como facilitador, mediador e incluso *coach* del proceso de autorrealización de los estudiantes, por lo que éste debiera diseñar estrategias metodológicas que potencien sus aptitudes y actitudes, mediante una relación de respeto, aceptación y confianza. En este nuevo rol pedagógico, el docente, al no ser más un transmisor de conocimientos, fomenta la discusión, la conversación y la argumentación (Manson & Mwakapenda, 2007).

Finalmente, es importante recordar que los postulados básicos del humanismo en la educación apuntan a favorecer la autorrealización personal durante todo el ciclo de vida y la formación ciudadana, sin distinción de raza, credo, género, condición física, psicológica y social alguna. En el fondo, el objetivo es lograr un cambio transformador y humanizador en los estudiantes. Entonces, ¿qué desafíos enfrenta el docente desde una concepción humanista de la educación? Claramente, estructurar personas parece no ser el propósito final del docente humanista. En este sentido, el docente humanista podría ser caracterizado, en los siguientes términos:

28

- Ejerce un liderazgo transformacional en el estudiante, mostrándole posibilidades de asumir el cambio como estrategia de mejoramiento continuo y romper con el *status quo*;
- Muestra interés por las necesidades de desarrollo del estudiante como persona integral;
- Procura mantener una actitud receptiva hacia el cambio y hacia las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje;
- Fomenta el desarrollo de equipos de trabajo, el liderazgo, la indagación y el espíritu cooperativo y colaborativo del estudiante;
- Es auténtico y genuino como persona, asumiendo sus fortalezas y debilidades, y así se muestra ante sus estudiantes;

- Intenta comprender a sus estudiantes, empatizando con ellos y actuando con mucha sensibilidad hacia sus percepciones y sentimientos;
- Fomenta una propuesta de clase dialógica para así animar la discusión y el intercambio de ideas; y
- Pone a disposición de los estudiantes sus conocimientos y experiencia, asegurándose de que, cuando ellos lo requieran, podrán contar con su ayuda oportuna.

2.2 Aprendizaje centrado en el estudiante

En el modelo educativo revisado se apuesta por una educación eminentemente centrada en el aprendizaje del estudiante. Pero, ¿qué se entiende por aprendizaje centrado en el estudiante? Muchas frases se han acuñado para describir esta tendencia en las IES. En realidad, se trata de un cambio paradigmático en la educación, que releva el aprendizaje por sobre la enseñanza. De hecho, este nuevo paradigma exige un rediseño curricular y nuevas formas de evaluar que permitan que los estudiantes se involucren en el proceso de aprendizaje para así desarrollar habilidades comunicativas, analíticas y colaborativas (Friedlaender *et al.*, 2014). Todavía más, en una clase centrada en el estudiante, los aprendices interactúan constructivamente con la materia, con lo cual se forman estudiantes más maduros y más autorregulados, con habilidades de aprendizaje más sofisticadas (Brown, 2011).

Como es de advertir, este enfoque de enseñanza tiende a alinearse con el constructivismo – una teoría ampliamente difundida, que busca que el educando se motive intrínseca y activamente en el proceso de aprendizaje y que las materias a estudiar sean, dentro de todo lo posible, auténticas, interesantes y relevantes (Rowe, 2006). Más concretamente, se podría afirmar que este enfoque obliga a los estudiantes a co-responsabilizarse de su proceso formativo, asumiendo un rol más protagónico, como resultado de un currículo centrado en el autoconocimiento y en el cultivo de lo humano. Esto les permitiría desarrollar valores, actitudes, conocimientos y las habilidades necesarias para tomar decisiones responsables respecto a su aprendizaje (Meyer, Haywood & Faraday, 2008). En esta línea, la revisión de la literatura especializada ha permitido identificar las siguientes estrategias metodológicas, como potenciadoras de este tipo de aprendizaje:

- Aprendizaje experiencial (basado en la experiencia)
- Aprendizaje activo

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje basado en la indagación
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- Enseñanza entre pares (*peer-teaching*)
- Cuestionamiento socrático
- Enseñanza recíproca
- Aprendizaje en equipo
- Aprendizaje basado en proyectos

30

Como es de notar, la evidencia es contundente. Por ejemplo, Handelsman *et al.* (2004) afirman que reemplazar la clase expositiva con estrategias activas de aprendizaje e involucrar al estudiante en el descubrimiento del conocimiento, mejora el aprendizaje y la retención de la información. Por su parte, Drake y Battaglia (2014) sostienen que el aprendizaje activo: (i) incrementa la asistencia a clases (típicamente >90%); (ii) mejora el rendimiento de los estudiantes; (iii) ofrece oportunidades para fortalecer las relaciones entre estudiantes y; (iv) estimula la discusión, produciendo mayor compromiso con las actividades de aula. Adicionalmente, según el autor, el aprendizaje activo permite que los estudiantes: (i) piensen de manera crítica y creativa; (ii) expresen sus puntos de vista, de manera más libre; (iii) exploren actitudes y valores personales; (iv) se retroalimenten mutuamente y (v) reflexionen sobre el proceso de aprendizaje.

2.3 Preparación para el cambio

Actualmente, el mundo está cambiando demográfica, social y generacionalmente. Pero, ¿qué significa prepararse para el cambio en educación? En primer lugar, es preciso admitir que el cambio implica la adopción de estrategias y estructuras para enfrentar condiciones externas, que evolucionan con cierta rapidez. Hoy se aprecia la necesidad de desarrollar ciertas habilidades que se necesitan para ser efectivos en una economía cada vez más competitiva y de estrechar la brecha entre estudiantes con capital educativo, económico y cultural más aventajado y aquellos más deprivados (Wegner, 2008). En efecto, son varias las fuerzas que impulsan el cambio: la globalización, el avance vertiginoso en las disciplinas científicas y tecnológicas, las nuevas formas de relacionarse en el trabajo, la

proliferación de las redes sociales, las nuevas demandas socioeducativas, la necesidad de contar con profesionales con ciertas habilidades blandas (como ventaja competitiva), etc.

En consecuencia, prepararse para el cambio en educación involucra integrar en la formación profesional contenidos fundamentales, valores y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades personales y sociales, e impulsar el desarrollo intelectual, moral e incluso emocional en los futuros egresados. Entonces, es preciso que todos conozcan los procesos de cambio y los perfeccionen a través de la reflexión crítica (Fullan, 2002). Indudablemente, estos desafíos demandan docentes de nivel avanzado, pensadores críticos, con alta disposición al cambio, que estén permanentemente investigando, re-educándose y atentos a las nuevas exigencias del entorno.

Más específicamente, se necesitan profesionales, que aparte de ser pro cambio, sean capaces de comunicarse efectivamente; trabajar en equipos inter-, multi- y trans-disciplinarios; liderar personas con diversas necesidades; adelantarse con soluciones creativas e innovadoras; evidenciar capacidad de emprendimiento para sostenerse profesionalmente de manera autónoma; y tener una visión global de la práctica disciplinar y de los avances propios de la profesión.

2.4 *Aprendizaje permanente (life-long learning)*

Otra interesante pregunta que se desprende del modelo educativo analizado es: ¿Qué implica el aprendizaje permanente para la educación formal? En general, este enfoque se refiere al aprendizaje que se adquiere a lo largo de toda la vida, por lo que es flexible, diverso y disponible en diferentes momentos y lugares. En el ámbito educativo, este tipo de aprendizaje es transversal, en el sentido de que cruza diversos sectores, promoviendo la búsqueda de saberes, más allá del aula tradicional y durante toda la vida adulta. Este concepto se ha discutido profusamente en los países desarrollados y en vías de desarrollo, estimándose como fundamental para enfrentar la exigente competitividad del contexto laboral actual.

En realidad, el aprendizaje permanente es mucho más que la educación de adultos, la cual a menudo se restringe a entregar formación académica durante la vida adulta. Por el contrario, este paradigma involucra a aprendices de todas las edades, entregándoles herramientas para adquirir conocimientos, habilidades y valores en contextos de problemas auténticos, que utilizarán durante toda su

vida (Collins, 2009; Watson, 2003). Esto exige a las IES repensar los procesos de aprendizaje y enseñanza de manera de integrar el trabajo y el aprendizaje dentro del ámbito de problemas reales. En este sentido, desde la perspectiva del autor, el aprendizaje permanente también debiera:

- Reforzar los conocimientos y experiencias previas, al tiempo que se desarrollan otros conocimientos y habilidades;
- Fomentar el emprendimiento y la actualización permanente de conocimientos y habilidades;
- Reconocer las competencias previas, inherentes a la formación en forma de créditos;
- Promover el aprendizaje dentro del ámbito de problemas de la vida real; y
- Acercar los aprendizajes al hogar, aprovechando las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) disponibles.

Tal como queda de manifiesto en el punto anterior, se trata de un enfoque educativo que impacta positivamente en las experiencias de aprendizaje de todas las personas, sean éstas acciones formativas formales o informales, ya que las prepara para enfrentar mejor los innumerables desafíos de una sociedad en constante cambio. En consecuencia, se requieren docentes que, además de ser pensadores críticos, compartan un propósito común de satisfacer las necesidades educativas de aprendices y empleadores mucho más exigentes.

32

2.5 Foco en contenidos fundamentales versus exceso de conocimientos

Esta es otra afirmación del modelo educativo en cuestión, que conduce a la siguiente pregunta: ¿Qué supone focalizarse curricularmente en los contenidos fundamentales? Este tema puede ser analizado desde la perspectiva tridimensional del currículo, vale decir, desde los contenidos fundamentales en sus dimensiones declarativa o conceptual (conocimientos), procedimental (práctica y desempeño) y actitudinal (actitudes, valores y principios). En plena sociedad del conocimiento, en donde éste se encuentra universalmente disponible, la idea de un clase intensiva en conocimientos, parece estar quedando definitivamente atrás, pues sólo da primacía a la memoria, al enfoque expositivo y a la práctica descontextualizada.

Como contrapartida, una clase dialógica, que infunde habilidades blandas y desarrolla el pensamiento crítico, prioriza el involucramiento efectivo del estudiante en actividades prácticas, inculcando en ellos el sentido de trabajo en

equipo y la reflexión, como estrategia de mejoramiento continuo. Es más, una clase dialógica, en donde ambos agentes (docente y discentes) interactúen, es crítica para el aprendizaje de los estudiantes (Gillies, 2014). En términos curriculares, éste parece ser el principal objetivo del nuevo modelo educativo examinado. De allí que la transmisión de conocimientos per se ya no es tan importante hoy en día, porque estos se adquieren en cualquier momento y, dado que son ubicuos, están universalmente disponibles y al alcance de todos. Entonces, parece ser que lo verdaderamente pertinente es que los jóvenes sepan cómo evaluar dichos conocimientos y utilizarlos inteligente y creativamente en distintos contextos y situaciones.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el exceso de conocimientos desmotiva a los estudiantes y, a menudo, los desconecta de la realidad, lo que refleja la incapacidad de los sistemas educativos de conectar los contenidos con la experiencia del mundo real (OCDE, 2009). Además, la transformación global está obligando a las instituciones educativas a desarrollar diseños de aprendizaje mucho más efectivos, que preparen mejor a los jóvenes para el éxito, tanto en el trabajo como en la vida, en general. Lo anterior exige a las IES desarrollar estrategias que permitan mejorar las habilidades de sus egresados y favorezcan su mejor adaptación a los vaivenes de los mercados laborales.

Tal como queda de manifiesto en el punto anterior, las habilidades agregan una perspectiva global al empleo. Por consiguiente, promover una educación centrada en habilidades es central para el desarrollo de los países (OCDE, 2011). Esto requeriría adecuar los programas académicos e incluir en ellos entrenamiento en la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y de emprender nuevos desafíos. En este contexto, es evidente que un currículo intensivo en conocimientos no desarrolla necesariamente profesionales capaces de aprender por sí mismos, aventurarse al emprendimiento, ni menos transferir lo aprendido a nuevos contextos y situaciones, de manera creativa e innovadora.

Por el contrario, hoy se requieren profesionales que sean capaces de armonizar sus conocimientos con sus habilidades. Sin embargo, el problema está en que muchos docentes universitarios aún persisten en la transmisión de contenidos conceptuales (conocer), sin promover en los estudiantes su capacidad indagatoria (aprender a conocer), su capacidad transferencial (aprender a hacer),

su capacidad para trabajar colaborativamente (aprender a vivir juntos y con otros), ni su capacidad para reflexionar (aprender a ser), como estrategia de mejoramiento continuo.

2.6 **Práctica docente de calidad centrada en el desarrollo de habilidades laborales**

Esta es una de las principales aspiraciones del modelo educativo revisado. Para abordar este desafío se proponen las siguientes preguntas: ¿Qué entrega una educación de calidad? ¿Se trata de un conjunto de conceptos necesarios para desenvolverse en el mundo del trabajo, un conjunto de habilidades flexibles que permiten seguir aprendiendo e insertarse exitosamente en el trabajo y gestionar el cambio en un futuro incierto, o ambos? Al respecto, según el Informe sobre Nuevas Formas de Aprendizaje y Enseñanza en la Educación Superior de la Comisión Europea (CE), los modelos educativos debieran ambicionar a formar una fuerza de trabajo flexible, con las habilidades y atributos que se requieren para el mercado laboral de hoy y, mucho más importante, de mañana (CE, 2014). La verdad es que una educación de calidad debiera cubrir ambos componentes, es decir, proporcionar tanto conocimientos fundamentales pertinentes y actualizados como habilidades que permitan utilizar dichos conocimientos para generar soluciones creativas e innovadoras en otros contextos y situaciones, mientras que, al mismo tiempo, se prosigue aprendiendo de manera continua a lo largo de toda la vida (*life-long learning*).

34

Complementando lo anterior, la evidencia demuestra que los estudiantes recuerdan más efectivamente cuando utilizan ciertas habilidades para acceder, procesar y expresar su conocimiento que cuando regurgitan lo que saben de manera memorística y descontextualizada. Adicionalmente, los hallazgos indican que es más efectivo utilizar y aplicar lo aprendido en actividades prácticas, que simplemente escuchar una clase expositiva, con una actitud más bien pasiva. Es más, aquellos que adscriben a la perspectiva constructivista, consideran que este proceso es dinámico y en constante desarrollo o construcción (Ash, Rahm & Melber, 2012).

Si eso es verdadero, entonces el rol de la clase lectiva debiera orientarse al desarrollo de habilidades, lo que en el marco del modelo examinado, supondría reconocer que el aprendizaje es más importante que la enseñanza. Con esto no se está descartando la enseñanza, pues es esencial, pero, según el autor, ésta debiera impulsar la necesidad natural de indagar y de cuestionar la reali-

dad. De allí que la enseñanza transformadora se visualiza como promotora del aprendizaje profundo, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el cuestionamiento socrático, entre otras tantas capacidades de orden superior.

Por otro lado, la clase expositiva sólo se centra en la escucha (parece no haber evidencia de que ésta sea activa) y la toma de notas literales, sin subsecuentes acciones metacognitivas. También parece razonable re-evaluar dichas prácticas docentes, porque la brecha entre un enfoque centrado en la transmisión de contenidos (modo estático) y otro orientado al desarrollo de ciertas habilidades intangibles (modo dinámico) es enorme. Aún más, el cambiante mundo de hoy, requiere profesionales capaces de fluir con el cambio y adaptarse a él, que son activos muy valorados actualmente en la industria. En efecto, según la propuesta de habilidades del siglo XXI de la OCDE (2011), hoy la fuerza laboral necesita demostrar las siguientes habilidades:

- *Habilidades técnicas*, incluyendo el *saber* y el *hacer* disciplinar, tanto en términos de conocimientos como de métodos;
- *Habilidades de pensamiento y creatividad*, tales como curiosidad, pensamiento crítico, resolución de problemas y establecimiento de redes; y
- *Habilidades sociales y conductuales*, tales como interés, involucramiento, aprendizaje autogestionado, autoconfianza, organización, comunicación, colaboración, trabajo en equipo y liderazgo.

35

Sin lugar a dudas, en el diseño y desarrollo curricular se precisa potenciar las capacidades de pensamiento de orden superior y el desarrollo de ciertas habilidades personales de manera integral, pues todas se potencian entre sí. En este sentido, parece no ser pertinente parcelarlas y verlas como constructos aislados en el currículo y desarrollarlas, por ejemplo, exclusivamente a través de una línea de formación transversal. Es más, la práctica demuestra que los docentes, quizás sin darse cuenta, normalmente las incluyen en sus estrategias metodológicas. Pero, en general, ¿cómo se desarrollan estas habilidades? A partir de la revisión documental y la experiencia nacional e internacional, se proponen los siguientes tres enfoques metodológicos de infusión de habilidades blandas en el currículo universitario:

- *Enfoque directo*: transferencia directa a través de una línea curricular *ad hoc*, instalada transversalmente en el currículo;

- *Enfoque metacurricular*: infusión indirecta de habilidades blandas en todos los programas que conforman el plan de estudio de una carrera, mediante estrategias metodológicas y evaluativas asociadas; y
- *Enfoque mixto*: enfoque curricular que complementa el enfoque directo y metacurricular. Esto se traduce en una mejor articulación de las habilidades blandas, tanto en la dimensión vertical como horizontal del currículo.

A partir del análisis realizado, se desprende que, para el desarrollo de las habilidades blandas, esta universidad chilena apuesta por un enfoque mixto, ya que las declara como un sello formativo propio, que incluye la formación en comunicación efectiva, liderazgo, trabajo en equipo y resolución de problemas, como línea curricular transversal (enfoque directo), en tanto que, al mismo tiempo, admite la necesidad de integrarlas en la práctica docente de todas las asignaturas (enfoque metacurricular). A simple vista, se podría concluir que, desde una perspectiva complementaria, se obtendrían mejores resultados de aprendizaje.

2.7 Didáctica universitaria efectiva

36

En el modelo educativo que se ha analizado, se plantea una didáctica universitaria efectiva. Al respecto, ¿qué podría ser una didáctica efectiva?, pues enseñar actualmente en la universidad se hace cada vez más complejo, mientras que aprender se ha convertido en una experiencia mucho más entretenida y desafiante para los estudiantes. Aún más, las IES enfrentan el desafío de desarrollar nuevas políticas, programas y servicios que mejoren la calidad de los aprendizajes y estrechen las brechas de acceso y logros académicos (Bassis, 2015). De allí que es probable que estos desafíos continúen intensificándose en las universidades e IES iberoamericanas.

Complementando lo anterior, según estudios en esta línea, las economías basadas en el conocimiento, donde cada vez se exigirán más habilidades de orden superior, demandan transformar los modelos tradicionales de enseñanza (OCDE, 2009). Entonces, la clave está en la formación y preparación de los docentes universitarios. Otro importante hallazgo es que los docentes de este sector educativo muchas veces no se sienten preparados para enfrentar estas nuevas necesidades socio-educativas. En consecuencia, la estrategia pareciera ser entrenarlos intensivamente, motivarlos a trabajar en forma colaborativa, y animarlos a reflexionar desde su propia praxis.

Por otro lado, la evidencia internacional indica que la inducción y la mentoría son aspectos críticos en el desarrollo docente. Efectivamente, en países de la OCDE, los docentes que se inician en la práctica enfrentan los desafíos de siempre, es decir, cómo motivar a los estudiantes, cómo interactuar con ellos y cómo evaluar sus aprendizajes (OCDE, 2009). Esto supone desarrollar en los educandos su pensamiento crítico y estimularlos a aprender de manera significativa, mediante situaciones de aprendizaje desafiantes, con reales oportunidades para que puedan demostrar lo que han aprendido. Por ende, si los educadores desean ser efectivos, necesitan contar con programas de perfeccionamiento docente que los preparen para trabajar con estudiantes, que hoy son mucho más inquisitivos y multimodales, con necesidades educativas muy distintas y, además, que presentan otras motivaciones.

Precisando lo anterior, varios estudios han descrito que las prácticas docentes efectivas se evidencian en el ambiente de aula y en los resultados de aprendizaje. Los principales aspectos identificados se relacionan con la enseñanza directa e incluyen monitoreo permanente, gestión de aula, claridad en la presentación de los temas, clases bien estructuradas y retroalimentación permanente (Walberg & Paik, 2000, Walker, 2008; Coe, Aloisi, Higgins & Major, 2014). No obstante, según la lógica del autor, este enfoque no es suficiente para transformar efectivamente a los estudiantes, porque una docencia universitaria de calidad va más allá de la estructura de enseñanza directa descrita anteriormente. En efecto, es posible visualizar cuatro dimensiones básicas para una didáctica universitaria efectiva:

1. Gestión de aula bien estructurada, que incluye los componentes de la enseñanza dialógica;
2. Orientación estudiantil, que incorpora acciones de apoyo y enseñanza personalizada;
3. Activación cognitiva, que fomenta la estimulación del aprendizaje profundo, tareas de pensamiento superior y otras actividades desafiantes. Estas dimensiones se conocen como factores de talento, que se relacionan, pero que no son idénticas a las prácticas de la enseñanza directa; y
4. Desarrollo del pensamiento crítico, que requiere gran cantidad de trabajo, tanto intra como extra aula, ya que cambiar los hábitos de pensamiento es una tarea de largo alcance.

Sin lugar a dudas, un docente es efectivo si logra aprendizajes esperados significativos en sus estudiantes, pues es capaz de socializar los contenidos con ellos, promoviendo su desarrollo personal y afectivo. Al respecto, Moreno (2010) plantea que un docente efectivo se destaca por:

- Focalizarse en el logro de sus estudiantes;
- Plantear actividades y evaluaciones desafiantes;
- Fomentar el aprendizaje a través de la experiencia;
- Incluir la retroalimentación en su práctica;
- Crear un ambiente afectivo y de respeto que promueve el aprendizaje;
- Creer en la capacidad de sus estudiantes para aprender,
- Planificar bien las actividades de su clase;
- Realizar los ajustes que sean necesarios para facilitar el aprendizaje; y
- Utilizar una gran cantidad de recursos para darle sentido a su clase.

38

Muy alineado con lo anterior, está la idea de desarrollar en los estudiantes su capacidad para indagar, leer, analizar, sintetizar y profundizar lo aprendido en el aula. Efectivamente, en el último tiempo, la apuesta ha sido transferir a los estudiantes mayor control sobre su aprendizaje. Es lo que se conoce como aprender a aprender, que se opone al tradicional enfoque de clase frontal (clase expositiva y unidireccional). En este plano, Walberg y Paik (2000) identifican seis funciones de la docencia efectiva:

1. Revisión diaria, corrección de tareas, y repaso (si es necesario);
2. Presentación de nuevo contenido y habilidades en pequeñas etapas;
3. Práctica guiada y monitoreada por el docente;
4. Retroalimentación correctiva y reforzamiento;
5. Práctica independiente, como estrategia de estudio personal; y
6. Revisiones semanales o mensuales de contenidos.

2.8 Aprendizaje cooperativo

Como se declara acertadamente en el modelo educativo analizado, otra función de efectividad docente es el impulso al aprendizaje cooperativo, pero, ¿cómo pueden los docentes concretarlo? Está demostrado que los estudiantes en

pequeños grupos autogestionados pueden apoyarse mutuamente, resolver problemas, e incrementar el aprendizaje de todos. Ciertamente, el aprendizaje se vuelve más efectivo que lo habitual cuando los estudiantes intercambian información con sus pares y docentes. Sin embargo, a veces por timidez, muchos jóvenes no se atreven a consultar con sus docentes, pero sí con sus pares. Por tanto, una estrategia para remediar esta situación es ponerlos a trabajar en parejas o en pequeños grupos para, de este modo, aumentar la confianza en sí mismos, como requisito indispensable para construir una autoestima alta.

Precisamente, el aprendizaje cooperativo se ha transformado en una práctica intensiva, a nivel universitario. Además, esta estrategia prepara a los estudiantes para trabajar con otros y lograr objetivos comunes (Atler & Baker, 2007). Este enfoque no sólo mejora el desempeño académico, sino que también desarrolla otras virtudes. Así, al trabajar en pequeños grupos, los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, a cómo dar y recibir críticas, y a cómo planificar, monitorear y evaluar las actividades grupales propias (autoevaluación) y las de sus compañeros/as (co-evaluación). Para ello, los docentes necesitan dejar de ser meros transmisores de conocimientos y transformarse más en facilitadores, gestores, desarrolladores, entrevistadores, asesores, supervisores, evaluadores y buenos *coaches*.

Por cierto, una docencia efectiva no depende exclusivamente de la experiencia, creencias y actitudes del docente, también debe estar alineada con las necesidades, nivel sociocultural, conocimientos y experiencias previas de los estudiantes. Tampoco se trata de un desafío que el docente deba asumir de manera individual. Definitivamente, los docentes que trabajan aisladamente, sin involucrarse con sus pares, son menos efectivos que quienes colaboran, trabajan en equipo y participan en comunidades de práctica (Darling-Hammond, 2006). Por supuesto, esto exige habilitar espacios para el trabajo conjunto y crear instancias para la reflexión en y desde la praxis.

2.9 *Revisión periódica de los programas de estudio*

A través de esta afirmación, el modelo educativo examinado se hace cargo de los nuevos retos que actualmente enfrenta la educación superior. Sin embargo, ¿con qué frecuencia se deben revisar los programas de estudio? Desde la perspectiva del autor, los cambios generados por la globalización, el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la tecnología, la velocidad con que se transmiten los conocimientos, la movilidad estudiantil, la flexibilización del trabajo, las

nuevas habilidades laborales y la aparición de nuevas profesiones, obligan a las universidades e IES a revisar, por lo menos, cada dos o tres años, el contenido curricular de su oferta académica.

Desde esa óptica, los ajustes curriculares son necesarios, ya que permiten actualizar los programas de formación y así adecuarse a los avances en el campo disciplinar y, en general, a los requerimientos de la industria. No obstante, en la mayoría de los casos, esta revisión, aunque muchas veces está prevista en los planes de desarrollo institucional, puede tomar más del tiempo establecido, debido principalmente a situaciones burocráticas, desinterés académico, o simplemente por falta de especialistas, que no sólo dominen el campo disciplinar, sino que también estén vinculados con la realidad laboral y familiarizados con la práctica y cultura curriculares de la institución. Como señala Sánchez (2006), dentro del ámbito educativo, quizás el currículo es el componente que genera más conflictos, ya que en él se conjugan aspectos de índole epistemológica, tecnológica y económica, así como políticas públicas e institucionales y transacciones humanas en su proceso de diseño y revisión. Esto hace que, para evitar conflictos, el mismo permanezca sin ser tocado por un período relativamente largo.

40

A su vez, la evidencia internacional indica que la revisión curricular se refiere básicamente a los contenidos programáticos, los cuales no sólo deben ser actualizados, sino que también responder a las demandas del mercado laboral y al actual desarrollo institucional. Por cierto, la experticia de hoy no será suficiente para enfrentar los desafíos de mañana, por ello, es crítico aprender a aprender para lograr éxito profesional (Bonnerjee, Joshi & Girish, 2012). Por consiguiente, para lograr y mantener la calidad de los programas académicos y ser coherentes con los propósitos declarados, es necesario impulsar la investigación y contar con docentes cualificados en el campo curricular, que puedan liderar y/o participar en el diseño, desarrollo y revisión del currículo. Como puntos centrales para abordar este desafío, en el diseño o modificación de cualquier plan de estudios, se visualizan los siguientes aspectos:

- *Modelo educativo*: si está centrado en el aprendizaje, éste debe privilegiar el autoaprendizaje, la capacidad indagatoria, el trabajo en equipo, la resolución de problemas prácticos, el pensamiento crítico, la creatividad y el manejo de tecnologías informáticas, entre otras habilidades.
- *Estado del arte de las profesiones*: es una exigencia institucional examinar el estado actual de las carreras que se imparten, sus perfiles de ingreso/

egreso y, al mismo tiempo, proyectar un catálogo de nuevas profesiones que respondan a las necesidades nacionales y regionales.

- *Didáctica universitaria*: se hace necesario incorporar modelos de aprendizaje activo, desarrollo docente *ad hoc* y, según corresponda, modelos semi-presenciales de enseñanza. En términos de resultados, la acción docente debiera orientarse a desarrollar estudiantes autónomos, capaces de profundizar lo aprendido y transferirlo a nuevos contextos y situaciones.
- *Desarrollo de habilidades blandas*: el diseño curricular debe facilitar el desarrollo de habilidades genéricas en los estudiantes, que les permitan insertarse exitosamente en el mercado laboral. Del mismo modo, el perfil docente necesita ser consistente con el perfil de egreso de los estudiantes. Esto supone contar con docentes que evidencien dichas capacidades en sus actuaciones y praxis.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Tal como ha quedado de manifiesto en este artículo, en el contexto educativo terciario se aprecia un giro paradigmático en la educación, transitándose desde un enfoque centrado en el docente a uno focalizado en el estudiante. No obstante, en opinión del autor, las buenas intenciones transformacionales muchas veces podrían quedarse meramente en el discurso, ya que, si bien se busca otorgar mayor protagonismo a los estudiantes, las observaciones de clases frecuentemente describen una realidad muy distinta.

Para el momento en que se termina de redactar este trabajo, y tras la conformación de los comités de carrera, la UAC aún se encuentra realizando ajustes curriculares a sus programas de estudio. Este trabajo se ha venido realizando principalmente desde el nivel central, en coordinación con tomadores de decisiones de sus distintas sedes, a nivel nacional. En este sentido, se estima que para lograr una implantación efectiva del modelo educativo de esta universidad chilena, se necesita instalar procesos intensivos de reflexión y sensibilización institucional, que promuevan las implicaciones teóricas y prácticas de esta importante herramienta de gestión curricular y que, al mismo tiempo, ayuden a re-orientar las prácticas docentes. Del mismo modo, para una infusión efectiva de su sello formativo, focalizado en el desarrollo de habilidades blandas, esta universidad requiere emprender acciones de capacitación con sus docentes,

que los orienten en cómo implementar estrategias metodológicas y evaluativas, que sean pertinentes y coherentes con los propósitos declarados en su nuevo modelo educativo.

Al revisar críticamente el referido documento, se valoran los grandes esfuerzos que se realizan para producir cambios transformacionales en los estudiantes. Sin embargo, estos parecen no ser suficientes, ya que sería necesario modificar las concepciones y creencias que los docentes tienen sobre el proceso enseñanza y aprendizaje, y el rol que estas dimensiones juegan en el proceso de micro implementación de una nueva propuesta curricular. En este sentido, de ser bien implementado, el modelo educativo analizado haría realidad el anhelo de formar profesionales con mayores capacidades para emplearse exitosamente en un mercado laboral cada vez más competitivo.

Lo anterior viene a confirmar que dicha universidad tiene un gran desafío, pues la tarea de educar profesionales integrales, reflexivos y críticos es central para una ética y praxis pedagógica transformadora. Esto significa que, tanto en el estamento docente, estudiantil, administrativo como directivo, se precisan muchas acciones: una de ellas es modificar las estrategias metodológicas y evaluativas; otra es capacitar a todos sus agentes integrantes en los aspectos clave del referido modelo; y otra es involucrar a sus líderes en un proceso comunicacional que sensibilice y transforme profundamente el estilo de gestión institucional.

42

A nivel regional, con este trabajo se ha buscado relevar el alcance de este nuevo modelo educativo, como aprendizaje transferible a otras instituciones pares, en procesos de transformación curricular. No obstante, para juicios más completos se requieren nuevas indagaciones, a nivel local. A modo de ejemplo, se precisa entrevistar a los funcionarios, directivos, docentes y estudiantes. Adicionalmente, es menester realizar observaciones de clase para verificar ciertos aspectos operativos del mencionado modelo. Más, con lo que se ha mostrado en este artículo se podrían establecer algunos puntos de partida preliminar. En este sentido, se estima que la primera obligación de cualquier institución educativa abierta al aprendizaje es crear instancias de reflexión crítica para así impulsar tanto el mejoramiento continuo de las acciones formativas como las transformaciones curriculares en las prácticas docentes, que se aprecian como genuinas aspiraciones de muchas universidades e IES en proceso de transformación curricular.

REFERENCIAS

- ASH, D.; RAHM, J., y MELBER, L. (2012). *Putting Theory into Practice*. Recuperado de <https://www.sensepublishers.com/media/1351-putting-theory-into-practice.pdf>
- ATLE, S. y BAKER, B. (2007). Cooperative Learning in a Competitive Environment: Classroom Applications. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 77-83.
- BASSIS, M. (2015). *A Primer on The Transformation of Higher Education in America*. The National Institute for Learning Outcomes Assessment. Recuperado de <http://learningoutcomesassessment.org/documents/BassisPrimer.pdf>
- BONNERJEE, SH., JOSHI, E. y GIRISH, V. (2012). *India - The regional management education hub: A critical analysis*. Durgadevi Saraf Institute of Management Studies. Recuperado de http://dsims.org.in/web/pdf/Paper-Girish_INDIA-THE-REGIONAL-MANAGEMENT-EDUCATION-HUB.pdf
- BRANSFORD, J., BROWN, A.L., COCKING, R.R., DONOVAN, M.S. & PELLEGRINO, J.W. (eds). (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition, National Research Council. Washington: National Academy Press.
- BROWN, G. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 1(3), 92-97
- CE (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in*
- COE, R.; ALOISI, C.; HIGGINS, S & MAJOR, L. E. (2014). What makes great teaching?
- COLLINS, J. (2009). Education Techniques for Lifelong Learning. Lifelong Learning in the 21st Century and Beyond. *RadioGraphics*. Recuperado de <http://pubs.rsna.org/doi/pdf/10.1148/rg.292085179>
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Teacher quality and Student achievement: A review of state Policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Recuperado de http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf
- DRAKE, E. y BATTAGLIA, D. (2014). *Teaching and Learning in Active Learning Classrooms*. Report. Mount Pleasant, Michigan: The Faculty Center for Innovative Teaching.
- DUNLAP, J. C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skills during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33.
- FRIEDLAENDER, D.; BURNS, D.; LEWIS-CHARP, H.; CHANNA MAE COOK-HARVEY, CH.; y DARLING-HAMMOND, L. (2014). *Student-Centered Schools: Closing the Opportunity Gap*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Recuperado de <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/scope-pub-student-centered-research-brief.pdf>
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- GILLIES, R. M. (2014). Dialogic interactions in the cooperative classroom. *International Journal of Educational Research*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.009>
- HANDELSMAN, J.; EBERT-MAY, J.; BEICHNER, R.; BRUNS, P.; CHANG, A.; DEHAAN, R.; GENTILE, J.; LAUFFER, S.; STEWART, J.; TILGHMAN, SH.; y WOOD, W. (2004). Scientific Teaching. *Science, New Series*, 304(5670), 521-522. Recuperado de <http://handelsmanlab.sites.yale.edu/sites/default/files/Scientific%20Teaching.pdf>
- HARVEY, M.; COULSON, D.; MACKAWAY, J.; THERESA WINCHESTER-SEETO, TH. (2010). Aligning reflection in the cooperative education curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 11(3), 137-152
- higher education. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- MANSON, L. A. y MWAKAPENDA, W. (2007). OBE AND TEACHING PRACTICE: CAN A TEACHER Change their Spots? *The International Journal of Learning*, 14.
- MATIJEVIC, M. (2012). The new learning environment and learner needs this century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 3290-3295.
- MEYER, B., HAYWOOD, N., SACHDEV, D & FARADAY, S. (2008). *Independent Learning – Literature Review*, Research Report DCSF-RR051 (Department for Children Schools and Families).
- MORENO, C. (2010). Effective teachers –Professional and personal skills, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, No 24.
- OCDE (2011). *The OECD Skills Strategy*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/47769132.pdf>
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Recuperado <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OIT (2010). *A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth*. Génova: International Labour Office. Recuperado de <https://www.oecd.org/g20/summits/toronto/G20-Skills-Strategy.pdf>. Review of the underpinning research. Centre for Evaluation & Monitoring. Durham
- ROWE, K. (2006). *Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: Constructivism as a theory of learning and teaching?* Australian Council for Educational Research. Recuperado de http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?articlebve=1008&context=learning_processes
- SÁNCHEZ, P. (2006). Desafíos del currículo universitario y el papel del Comité de Currículo. Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria. *Cuaderno de pedagogía universitaria*. Publicación semestral, 3(5). Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. República Dominicana. Recuperado de <http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/36/35>
- SERBESSA, D. D. (2006). Tension between Traditional and Modern Teaching-Learning Approaches in Ethiopian Primary Schools. *Journal of International Cooperation*

in Education, CICE Hiroshima University, 9(1), 123-140. Recuperado de <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/publications/Journal9-1/9-1-10.pdf>

UAC (2013). *Decreto N° 006/2013. Aprobación de Nuevo Modelo Educativo*. Santiago-Chile: Universidad de Aconcagua. University. Recuperado de <http://www.suttontrust.com/wp->

WALBERG, H. y PAIK, S. (2000). Effective educational practices. International Academy of Education. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03e.pdf>

WALKER, R. (2008). Twelve Characteristics of an Effective Teacher. A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions. *Educational Horizon*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815372.pdf>

WATSON, L. (2003) *Lifelong Learning in Australia*. Canberra, Department of Education, Science and Training. Recuperado de http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/DBF92E32-99DA-4253-9C81-F52157022BF6/805/03_13.pdf

WEGNER, G. (2008). *Engaging Higher Education in Societal Challenges of the 21st Century*. The National Center for Public Policy and Higher Education. Recuperado de <http://www.highereducation.org/reports/wegner/wegner.pdf>

ZUCCA-SCOTT, L. (2010). Know Thyself: The Importance of Humanism in Education. *International Education*, 40(1). Recuperado de <http://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol40/iss1/4>

