

No es cuestión de medios, sino de modelo

Escenarios de reducción de la presencialidad
en la enseñanza universitaria

Amparo Fernández
Javier Paricio
María Soledad Ibarra-Sáiz
Gregorio Rodríguez-Gómez



No es cuestión de medios, sino de modelo.

Escenarios de reducción de la presencialidad
en la enseñanza universitaria

Amparo Fernández
Javier Paricio
María Soledad Ibarra-Sáiz
Gregorio Rodríguez-Gómez

Un estudio promovido y editado por

REDU

Red Estatal de Docencia Universitaria

Zaragoza, junio de 2020

Fernández Fernández, Amparo
Paricio Royo, Javier
Ibarra Saiz, María Soledad
Rodríguez Gómez, Gregorio

No es cuestión de medios, sino de modelo. Escenarios de reducción de la presencialidad en la enseñanza universitaria. Planteamiento general y dimensiones. - 1ª ed. - Zaragoza : REDU, Red Estatal de Docencia Universitaria, 2020. 26 p. ; 21x21 cm.

ISBN-13 978-84-09-22336-7

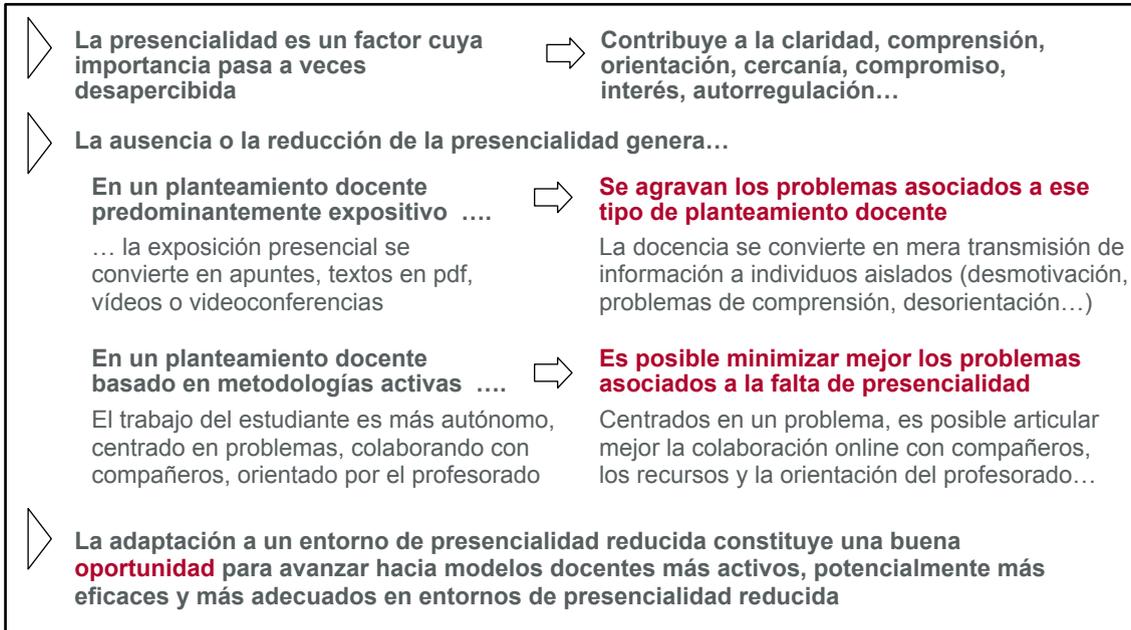
1. Enseñanza Universitaria. I. Título
CDD 378.007

Fecha de catalogación: 12/1/2020

All rights reserved. No part of this publication may be translated, reproduced or transmitted, in any form or by any means, electronic (CD-Rom, Internet, etc.) or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without prior permission in writing from REDU).

© REDU, julio 2020.

Planteamiento: la reducción de presencialidad puede ser una oportunidad

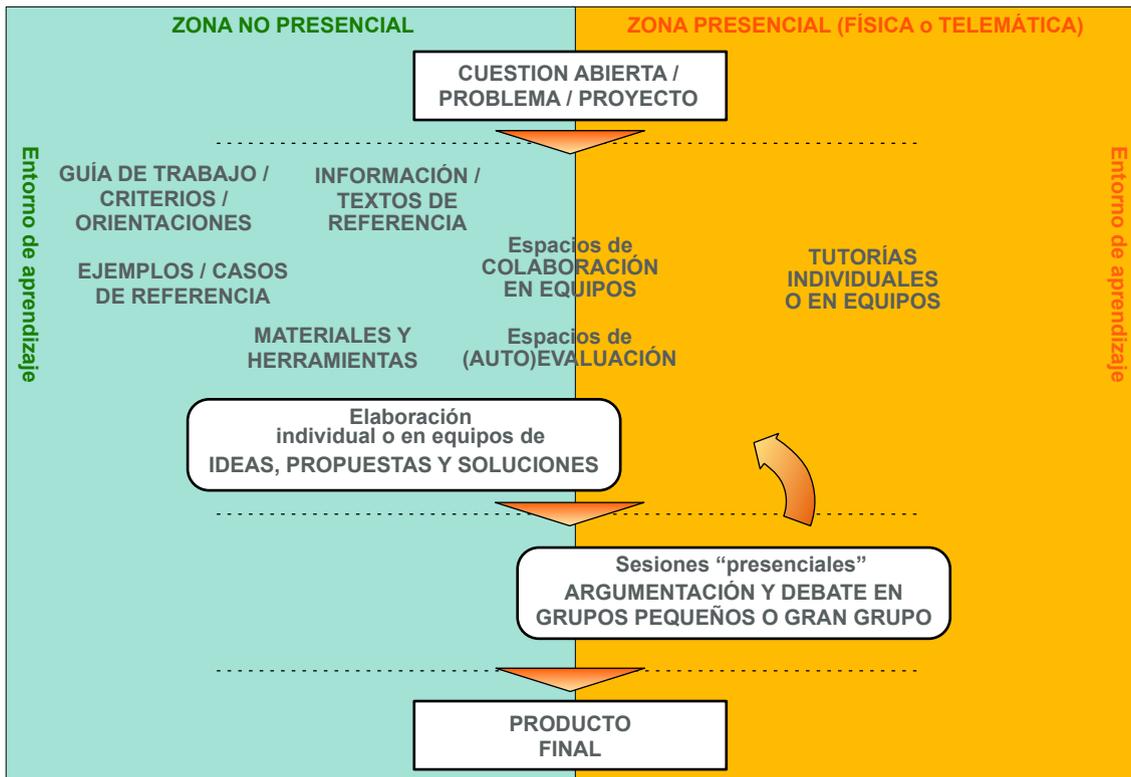


El contacto presencial en el aula y fuera de ella es importante en la enseñanza: contribuye a la implicación del estudiante, le orienta en sus formas de trabajo, facilita la comprensión de las ideas clave, crea cercanía por las personas y por la materia..., y todo esto contribuye en gran medida al aprendizaje. Las actuales circunstancias, sin embargo, están obligando a improvisar esquemas de trabajo no presenciales mediante un uso masivo de videoconferencias, vídeos, correo, etc., lo que podría degradar la calidad de docencia cuando se dan enfoques docentes predominantemente expositivos. Privados de ese contacto presencial, la docencia expositiva queda casi reducida a transmisión de información y el estudiante queda aislado, enfrentado a un material que puede no saber cómo abordar: los problemas de falta de implicación, desorientación o falta de comprensión pueden multiplicarse. En definitiva, no se trata tanto de multiplicar las aplicaciones y medios... para seguir exponiendo, sino de adoptar modelos docentes más activos en los que el estudiante está centrado en un interrogante y la interacción es más personalizada, está más focalizada, y puede canalizarse mejor a través de medios telemáticos. La buena adaptación no es una cuestión de medios, sino de modelo.

Los principios de los modelos docentes más adecuados

¿Qué modelo docente puede ser más adecuado en un escenario de nula o reducida presencialidad? Obviamente, no hay un único modelo. Múltiples metodologías y enfoques podrían adaptarse bien a un escenario de presencialidad reducida.

Buena parte de estos modelos responden a unos principios comunes en donde radica, precisamente, su mejor capacidad de adaptación a un escenario no presencial o de poca presencialidad. Son problematizados (parten de un problema o cuestión y no de un temario), el estudiante cuenta con un entorno adecuado para trabajar de forma autónoma ese problema o cuestión y que incluye no sólo materiales y referencias, sino espacios de colaboración y orientación con compañeros y profesorado y existe un producto final concreto.



El esquema de la página anterior representa visualmente cómo el trabajo en este tipo de modelos docentes puede transcurrir en gran medida en espacios no presenciales, reservándose -como un bien preciado- las sesiones presenciales para actividades de alto valor a las que el estudiante llega con un importante trabajo de preparación previa.

Es un esquema muy básico en el que caben multitud de metodologías y actividades bien diferentes, pero que tienen en común **cuatro puntos fundamentales**:

1. El punto de partida es un reto, una cuestión abierta relevante, un problema complejo, un proyecto... algo que los estudiantes tienen que hacer o resolver. Este punto marca una diferencia trascendental sobre un planteamiento expositivo: no se parte de unos temas o unas teorías que hay que exponer y aprender, sino de una cuestión o problema sobre el que los estudiantes van a trabajar. Como señalan Perkins (1992) o Jonassen (1996) en sus modelos de referencia, en el centro de cualquier entorno de aprendizaje constructivo está siempre el interrogante o el problema que dispara la actividad del estudiante.

2. Elaboran propuestas o hipótesis para ese reto trabajando, de manera en gran medida autónoma, **en un entorno de aprendizaje** donde tienen todo tipo de recursos y donde se producen interacciones frecuentes entre estudiantes y con el profesorado. Ese entorno debe alimentar su razonamiento, guiarle, permitirle colaborar y debatir, proporcionarle herramientas y referencias, ayudarle a evaluarse... en definitiva, debe ser un entorno pensado y dispuesto para nutrir su trabajo. En este entorno la interacción, la colaboración o la negociación con compañeros, profesores o incluso personas externas es fundamental. Esa interacción, al tratarse de pequeños grupos puede llevarse a cabo a través de medios telemáticos.

3. Presentan, argumentan y debaten las diferentes ideas y propuestas en sesiones “presenciales” que pueden llevarse a cabo en gran grupo en el aula o en seminarios de grupo (6-15 personas) desarrollados de forma presencial o videoconferencia. La clave es que los estudiantes llegan a estos encuentros con un gran trabajo previo y se utilizan las sesiones para compartir, deliberar y analizar críticamente las ideas y las propuestas de todos. Dicho de otro modo, las sesiones “presenciales” son momentos intensos y esperados para los que se ha trabajado mucho previamente.

4. Publicación del producto final en el que se detalla y argumenta una posible solución al reto planteado (un diseño, una solución, una interpretación, el planteamiento de una investigación, un informe, un dictamen, etc.).

Los aspectos críticos del diseño de actividades basada en este esquema



Las actividades que, de un modo u otro, responden a este esquema básico trabajan esencialmente sobre un objetivo central: lograr un estudiante implicado genuinamente en el problema o interrogante que articula la actividad y que trabaja con un alto grado de autonomía a partir de todos los recursos y apoyos que se le ofrecen.

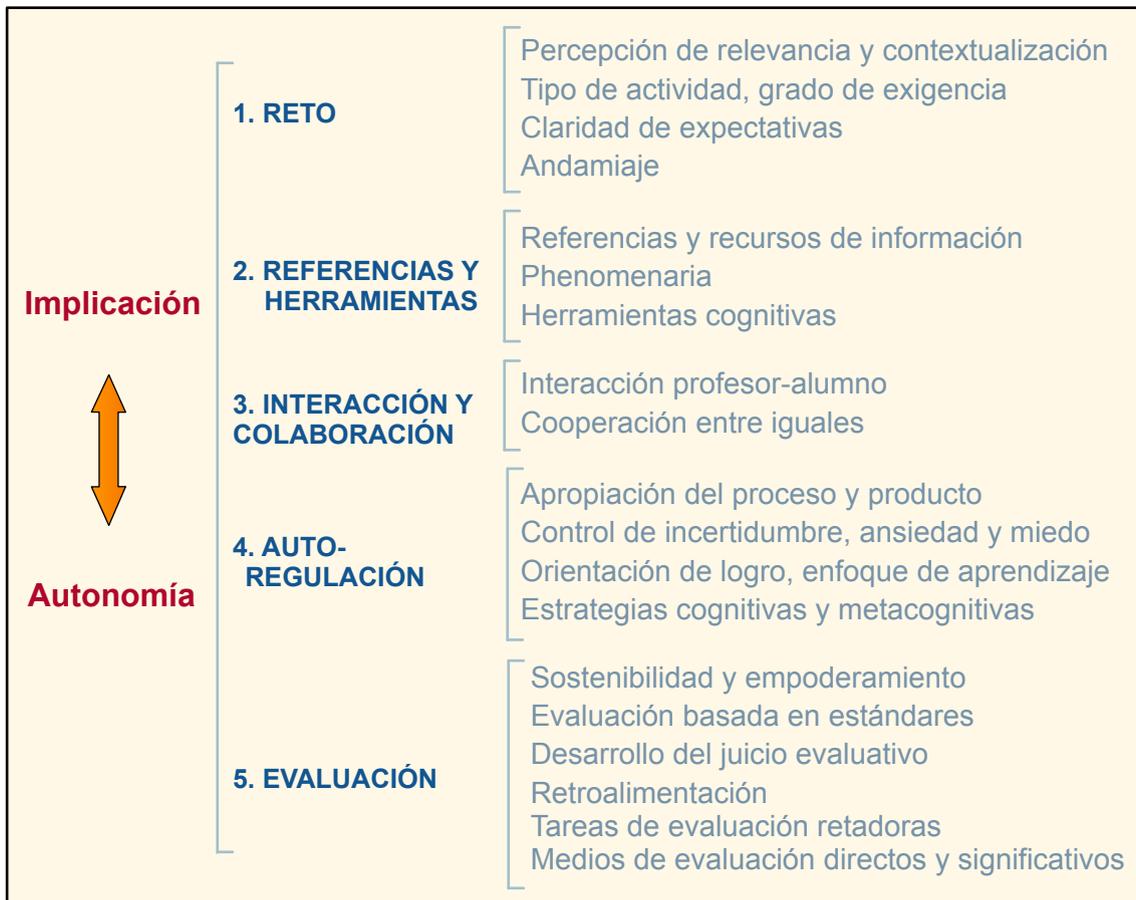
Sin duda, el logro de un grado suficiente o notable de implicación y autonomía multiplicará los resultados de aprendizaje. Pero ¿cómo lograr esa situación? No cabe esperar altos niveles de implicación y autonomía desde el primer momento, al menos para la mayoría de los estudiantes. Son cualidades que es necesario favorecer y desarrollar. Se hace necesario identificar y caracterizar aquellos aspectos del diseño de la actividad y del entorno de aprendizaje que se han demostrado como claves en este proceso de desarrollo de la implicación y autonomía.

Implicación significa disposición para invertir un alto grado de energía en la tarea académica (Kuhn, 2001). Los factores que contribuyen a la implicación son muy diversos (Kuhn, 2003; Pickford, 2016) y comprenden tanto cualidades de la tarea académica (percepción de relevancia, contextualización, flexibilidad, tipo de actividad, grado de exigencia e incertidumbre, orientación...), como del entorno del campus y las relaciones con el profesorado (cercanía, entusiasmo, claridad, accesibilidad, implicación en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes, equidad...) y con los compañeros (integración social, colaboración, ambiente social, etc.). Todos estos aspectos académicos, sociales y hasta emocionales se realimentan mutuamente. La implicación no es el resultado únicamente del "interés" en la materia, sino el resultado de un sistema complejo que incluye múltiples factores, que deben ser tenidos en cuenta en el diseño.

La autonomía del estudiante, un fin en sí mismo, es también un constructo complejo que incluye aspectos tan diversos como los emocionales (control del miedo o la ansiedad,

confianza, autoestima, sentimiento de pertenencia etc.), el control de los procesos, herramientas y productos, las orientaciones de logro (Pintrich & Garcia, 1994) o las estrategias cognitivas y metacognitivas. Todos estos aspectos influyen de manera directa en el modo en que el estudiante enfoca su aprendizaje (Lonka & Lindblom-Ylänne, 1996; Entwistle, 2003; 2009) y, en consecuencia, en los resultados que se obtienen. En un entorno en el que el estudiante debe lograr altos niveles de autonomía, el cuidado de todos estos factores resulta clave.

A partir de estos dos objetivos básicos, el modelo que proponemos ha aislado cinco dimensiones en las que se concentran los aspectos críticos del diseño:



El reto central (cuestión, problema, proyecto...)

Cualquier proceso de aprendizaje activo y constructivo, como es el caso del modelo que se presenta, parte de un principio elemental: **el punto de partida es un reto, no un temario**. O, parafraseando a Dewey (1916), el aprendizaje comienza con algo que los estudiantes tienen que hacer o resolver, no con algo que tienen que estudiar. El problema o el interrogante es lo que conduce al aprendizaje, lo que organiza ese proceso de aprendizaje (Dewey, 1938). Un verdadero problema o reto tiene siempre un carácter abierto y complejo, bien diferente de los simples ejercicios académicos tradicionales. La selección y configuración de ese reto, así como la organización del proceso que seguirá el estudiante para enfrentarse a él, constituye la primera dimensión crítica del diseño.

Percepción de relevancia y contextualización

Ya se trate de un caso, un problema, un proyecto o un interrogante, el primer aspecto que el diseño debe cuidar es la relevancia del reto, o más exactamente, la percepción de relevancia que tienen los estudiantes. La relevancia percibida se ha demostrado como un factor de gran importancia en la implicación del estudiante (Ballantyne, Bain & Packer, 1999; Kember, Ho & Hong, 2008; Kember, 2016).

La relevancia del problema o interrogante central de la actividad puede establecerse, por ejemplo, estableciendo sus consecuencias o repercusiones, particularmente en un ámbito cercano o cotidiano, haciendo ver su aplicabilidad, estableciendo sus posibles vinculaciones con otros temas (que pueden estar dentro del currículo), acercándonos a la experiencia de las personas que pueden verse afectadas o, simplemente, conociendo el esfuerzo y el trayecto de las personas que antes que nosotros se han enfrentado a él y han intentado resolverlo. La contextualización del reto aparece así como un mecanismo básico para facilitar la percepción de relevancia, además de facilitar una comprensión más profunda del problema o la cuestión.

En todo caso, es importante subrayar que el problema o el interrogante, por su propia naturaleza de desafío, tienen mayor capacidad de implicar a los estudiantes y de percibirse como tareas relevantes que los ponen a prueba. La inversión de tiempo y atención en intentar atrapar su curiosidad o el interés avivando la fuerza del interrogante o la magnitud del desafío siempre saldrá a cuenta.

► **Reto académico: tipo de actividad, grado de exigencia**

Los seres humanos tienen una necesidad básica de sentirse competentes ante su entorno. La resolución de problemas o cuestiones a un nivel adecuado proporciona una sensación placentera de dominio y competencia (White, 1959; Deci, 1975). Por esta razón, los desafíos que obligan a los estudiantes a dar lo mejor de sí mismos generan potencialmente mayor nivel de implicación y satisfacción, particularmente cuando se percibe la relevancia de ese desafío y se obtiene un soporte adecuado para superarlo. Como señalaba Neumann, para obtener altos niveles de implicación es necesario “retarles a pensar” (1992, p. 62). Consideramos reto académico elevado a aquel que exige razonamientos de alto nivel, elaboración conceptual, integración de ideas, diversidad de perspectivas, evaluación de decisiones, cuestionamiento de los propios puntos de vista, transferencia de ideas a otros ámbitos o a situaciones concretas, entre otras actividades (Prosser y Trigwell, 1999; Kuhn, 2003; Bain, 2004).

► **Claridad de expectativas**

La representación que los estudiantes se hacen de los objetivos y criterios de evaluación determina en gran medida la manera en que abordan la tarea académica y su enfoque de esta tarea determinará, a su vez, su éxito o fracaso en términos de aprendizaje (Entwistle, 2009). Resultan así críticas las estrategias desplegadas por el profesorado para guiar y modelar esa representación que cada estudiante se hace de lo que se espera de él o de ella y de la forma adecuada de cumplir con esas expectativas. Este es un aspecto doblemente crítico en una situación de no presencialidad, ya que se ven privados en gran medida de esas conversaciones informales con compañeros y profesorado vitales para aclarar las expectativas.

► **Andamiaje**

Un último aspecto crítico del diseño del reto central es disponer el andamiaje necesario para guiar al estudiante, particularmente cuando se trata de un reto exigente al límite de sus posibilidades. El andamiaje es, precisamente, lo que permite al estudiante afrontar tareas que están algo más allá de sus posibilidades iniciales e ir ganando progresivamente capacidad de resolución autónoma (Tobias y Dufy, 2009). El andamiaje es algo que se va retirando conforme el estudiante va consiguiendo avanzar por sí mismo (Collins, Brown y Newman, 1989). El diseño de este andamiaje es consustancial al diseño de la tarea misma, e incluye desde la propia organización en fases con objetivos parciales limitados, hasta disponer las referencias y los mecanismos de comunicación, negociación de ideas y orientación necesarios.

Referencias y herramientas para pensar

La noción de *entorno constructivista de aprendizaje*, tal y como es definida por autores como Perkins (1992), Wilson (1996) o Jonassen (1999), resulta clave para comprender un modelo docente como el que estamos describiendo. En el centro de ese entorno siempre hay un reto que el estudiante debe resolver y, alrededor de ese reto, se dispone un espacio lleno de recursos, interacciones y herramientas que permitirán al estudiante afrontarlo. Por decirlo de otro modo, el estudiante interactúa con el entorno de aprendizaje estratégicamente diseñado para construir sus propias ideas y conclusiones. “Están diseñados no tanto para enseñar, como para proporcionar un contexto dentro del cual se puedan cultivar en las mejores condiciones las ideas y la comprensión” (Hannafin y Land, 1997, p. 169). En estos entornos de aprendizaje hay dos grandes tipos de cosas: referencias y herramientas para pensar y oportunidades de interacción con otras personas de las que se recibe soporte, guía y deliberación. Este apartado se refiere al primer aspecto y comprende tanto la información, las ideas o las teorías que pueden aportarnos otros autores, como las oportunidades para experimentar o para observar/ analizar fenómenos y casos concretos o las herramientas cognitivas necesarias para ir dando forma progresivamente a los propios razonamientos y conclusiones.



Referencias y recursos de información

Se incluyen aquí todas las fuentes de información, conceptos, modelos o teorías, desde las referencias bibliográficas, notas, sitios web, vídeos o el propio profesor, hasta las bases de datos o informes que se pueden consultar. Perkins (1992) llamó a todo este conjunto *information banks*. Constituyen materia prima esencial desde la que el estudiante construirá sus ideas e interpretaciones. Dos aspectos nos parecen esenciales en este punto.

En primer lugar, la gradación, el acceso escalonado y estratégicamente diseñado a la información y los conceptos. Más no es más, necesariamente. No es cuestión de acumular. La selección y, sobre todo, una disposición en círculos concéntricos de los recursos y referencias de información, desde lo más básico y accesible hasta lo más complejo y especializado, forma parte del andamiaje fundamental que un estudiante recibe del profesorado.

En segundo lugar, la atención particular a los conceptos clave desde la que se organiza el razonamiento propio de un experto en la materia. Los llamados conceptos umbral (Meyer y Land, 2003, 2006) son aquellos conceptos problemáticos que abren/bloquean al estudiante a una nueva forma de pensar previamente inaccesible. La identificación y tratamiento docente adecuado de estos portales que marcan el tránsito a una forma de razonar propia del experto resulta esencial en cualquier programa educativo.

► **Phenomenaria: observar, analizar y experimentar**

Perkins (1992) llamó fenomenaria a todos aquellos recursos a través de los cuáles el estudiante puede observar y analizar los fenómenos del mundo, desde la célebre caja de minerales de las escuelas de Primaria, hasta los modernos laboratorios (físicos o virtuales) en los que el estudiante puede experimentar por sí mismo. Pueden ser recursos tan diversos como el propio mundo y pueden proporcionar una experiencia directa o mediada: yacimientos arqueológicos, visitas geológicas, salas de disección, talleres, vídeos, testimonios, simuladores, dibujos, descripciones... Se incluyen aquí también las llamadas *casotecas* (Perkins, 1992), o colecciones de casos o ejemplos seleccionados estratégicamente para su análisis. Es imprescindible nutrir la experiencia para comprender en profundidad. Estos recursos son oportunidades para negociar ideas y teorías con observaciones y análisis, un aspecto esencial de cualquier aprendizaje (Kolb, 1984).

Un entorno de reducida presencialidad impone limitaciones a este tipo de recursos que no siempre pueden superarse con tecnologías o procesos alternativos: si en algún punto vale la pena organizar una presencialidad reducida y adaptada a las circunstancias es probablemente aquí.

► **Herramientas cognitivas**

Jonassen (1999) llamó *mindtools* o *cognitive tools* a aquellos lenguajes e instrumentos a través de los cuales representamos y hacemos progresar nuestras ideas e interpretaciones. Estos *symbol pads* (Perkins, 1992) comprenden desde el papel y lápiz hasta los programas más avanzados de modelización: tablas, procesadores de texto, hojas de cálculo, gráficos, diagramas de todo tipo, mapas conceptuales, sistemas de información geográfica... Cada sistema de representación lleva implícitas limitaciones y oportunidades particulares, proporciona una determinada perspectiva sobre las cosas y obliga a determinado tipo de razonamiento. Son las prótesis que soportan nuestro razonamiento y nos hacen más inteligentes, pero deben ser cuidadosamente seleccionadas en cada caso porque potencian nuestro razonamiento tanto como limitan su forma y alcance. Un procesador de textos mejora nuestro razonamiento en la medida que proporciona flexibilidad y capacidad de combinación y corrección a la producción de nuestros textos escritos, pero siempre nos limitará a procesos de razonamiento lineales y secuenciales, muy alejados de las visiones holísticas y simultáneas que proporcionan los diagramas y gráficos, por ejemplo. Un buen entorno de aprendizaje conduce al estudiante a utilizar las herramientas más adecuadas que facilitarán y orientarán su razonamiento.

Interacción y colaboración

Uno de los mayores riesgos para el abandono de los estudios es un alumnado que se sienta solo y desatendido. La mejora de la experiencia del aprendizaje es el gran reto de la Educación superior. Se trata de generar el contexto social que logre la participación y sentimiento de pertenencia de estudiantes y profesorado en un proyecto común.



Interacción profesor-alumno

Las interacciones positivas y cercanas entre estudiantes y profesorado precipitan experiencias educativas favorables y un mayor desarrollo académico y personal en el alumnado. Esta relación es más significativa para predecir el funcionamiento social-emocional del alumnado que su rendimiento académico (Decker, Dona y Christenson, 2007). En las relaciones profesor-estudiante siempre hay una dimensión de búsqueda de apoyo que puede ser cuidadosamente nutrida para dar forma a resultados positivos. Destacan aspectos como las formas de interacción, la calidad de la interacción y la tutoría.

• Formas de interacción

Los profesores asumen una multiplicidad de roles en sus relaciones con los estudiantes. Actúan como profesores, asesores, mentores, modelos a seguir, empleadores y fuentes de apoyo y orientación (Chang, 2005). Por ello es necesario, diversificar las formas de interacción desde las más formales y centradas en los aspectos más académicos hasta las personales, sociales y profesionales, puesto que el aprendizaje involucra a toda la persona en su conjunto.

• Calidad de la interacción

Todo proceso de interacción tiene una dimensión de apoyo cognitivo y una dimensión afectiva (Hagenauer y Volet ,2014) El soporte cognitivo incluye un enfoque respetuoso, una atmósfera segura e imparcial, que anime a los estudiantes a atreverse a equivocarse, aceptando las críticas y progresando en su trabajo académico. El soporte afectivo incluye el establecimiento de un tipo de vínculo entre profesores y estudiantes basado en la honestidad, la confianza y el respeto, con el objetivo de crear un sentimiento de pertenencia y un entorno social que fomente la participación.

Olson y Carter (2014) señalan "accesibilidad, respeto, entusiasmo", etc., pero la conclusión es: "Lo que los estudiantes aún más desean es a nosotros, necesitan saber que nos preocupamos por ellos, tanto dentro como fuera del aula".

• Tutoría

Una de las estrategias que más favorece entornos seguros y de apoyo, es la tutoría como relación de ayuda (Jacobi, 1991) que cumple los criterios de asistencia directa al desarrollo de carrera y profesional, apoyo emocional y psicosocial, y modelado de roles (Anderson et al., 1995).

La tutoría tiene ser servir para acompañar y orientar al estudiante en su proceso de construcción personal y profesional en un contexto de cambio e incertidumbre, adaptándose a las diferentes etapas por las que transitan los estudiantes, interpretando sus perspectivas y experiencias y, favoreciendo el empoderamiento de los estudiantes y su adaptación flexible al propio ecosistema, para que puedan salir de la universidad con las competencias necesarias para afrontar la incertidumbre y el cambio.



Cooperación entre iguales

Aunque el aprendizaje en su esencia es un proceso individual, desarrolla todo su potencial cuando construimos nuestros conocimientos debatiendo con otros, argumentando, negociando significados, etc. Este proceso de interacción recíproca permite el desarrollo cognitivo y social del estudiante.

Pueden establecerse diferentes espacios de cooperación que vayan desde lo más informal hasta las comunidades aprendizaje, pasando por los grupos de trabajo cooperativos formales.

En las clases expositivas es necesario actividades que faciliten la participación y la interacción entre iguales, tales como el uso de la pregunta de manera pertinente, de modo que se planteen cuestiones de cierta complejidad, claras y breves para facilitar la indagación grupal y, con tiempo suficiente, para poder elaborar las respuestas.

Un ambiente de aprendizaje cooperativo existirá si los grupos están estructurados de tal manera que sus miembros coordinen sus actividades para facilitar el aprendizaje mutuo (Ballantine y Larres, 2007). Para ello, es necesario propiciar espacios de diálogo y discusión en grupos pequeños para que se genere un contexto propicio de trabajo efectivo. Es importante tratar cuidadosamente la responsabilidad individual y grupal, de modo que todos los miembros sientan el beneficio de aprender juntos.

Es interesante generar, cuando sea posible, verdaderas comunidades de aprendizaje en las que se trabaje la responsabilidad compartida entre profesor y estudiantes en un entorno seguro para llevar a cabo aprendizajes retadores y complejos que requieren de una alta implicación.

Autorregulación

Un aspecto relevante y problemático a la hora de abordar un entorno de aprendizaje de menor presencialidad es, sin duda, lograr que el estudiante tome conciencia de sus aprendizajes, adquiera confianza en sus posibilidades y se responsabilice de sus propias decisiones. El marco teórico que sustenta estas ideas es la autorregulación del aprendizaje y estudia los modos en que el estudiante toma el control de sus propios procesos de aprendizaje y, por tanto, desarrolla la autonomía y responsabilidad sobre los mismos.



Apropiación de proceso y producto

La autorregulación (SR) es un proceso autoiniciado y cíclico a través del cual los estudiantes: 1) se auto-representan una tarea, 2) deciden hacerlo o no hacerlo en función de sus intereses, de su percepción del conocimiento y capacidad y de sus expectativas de éxito, 3) planifican la manera de llevarlo a cabo, 4) monitorean y evalúan si su realización es adecuada o no, 5) enfrentan las dificultades y emociones que suelen surgir, 6) deciden cambiar sus estrategias para resolver o abandonar la tarea y 7) evalúan su rendimiento haciendo atribuciones sobre las causas de los resultados (Báez-Estrada y Alonso-Tapia, 2017). Desde esta perspectiva, es necesario ayudarles a establecer metas realistas con resultados específicos y, a identificar planes que logren maximizar el éxito en la tarea de aprendizaje en particular. En este contexto cobra especial relevancia poner a su disposición guías de aprendizaje, ya que les pueden facilitar hacer una gestión autónoma de su aprendizaje.

Las percepciones de los estudiantes sobre las tareas y actividades influyen en cómo abordan el aprendizaje y en cómo usan el tiempo disponible (Good, 1983). Incrustada en las tareas se encuentra la información que usan para juzgar su aptitud, su disposición a aplicar estrategias de esfuerzo, sus sentimientos de satisfacción y sus autoconcepciones o creencias sobre su capacidad. De ahí que se tengan que tener en cuenta algunos aspectos como: la variedad y diversidad de tareas que faciliten despertar el interés en el aprendizaje, la carga de trabajo, la posibilidad de establecer prioridades en la finalización de las tareas, el método o ritmo de aprendizaje, la información sobre la evaluación, etc., y todo ello, con el objetivo de facilitar que se vayan empoderando y responsabilizando de su propio aprendizaje.



Orientación de logro, enfoque de aprendizaje

La orientación a los objetivos se ha definido como un patrón integrado de creencias que se evidencia en "diferentes formas de abordar, participar y responder a las situaciones de logros"

(Ames, 1992, p.261). Investigadores como Ames (1984) y Pintrich y Schrauben (1992) propusieron dos tipos principales de orientación de objetivos: una orientación de dominio o aprendizaje y una orientación de objetivo de rendimiento o extrínseco. Estas dos orientaciones son provocadas por diferentes demandas de enseñanza y muestran patrones de motivación distintos. Trabajar con los estudiantes determinadas estrategias de aprendizaje relacionadas con la atención, el autocontrol, la tolerancia al fracaso y el procesamiento profundo de la información verbal (Nolen & Haladyna, 1990) permite lograr enfoques de aprendizaje orientados a la comprensión y no a la reproducción del conocimiento. Por otra parte, hay que tener en cuenta que el deseo de orientarse hacia el aprendizaje y no hacia el rendimiento depende también, de la creencia de sentirse como un participante importante y activo en todos los aspectos del proceso de aprendizaje.

Control de incertidumbre, ansiedad y miedo

Si los estudiantes perciben que la tarea puede ser amenazante para su bienestar se desencadenan cogniciones y emociones negativas que les alejan de poder ampliar su competencia, dirigiendo su acción al rendimiento y no al dominio y, esto lo hacen, para preservar sus autoconcepciones (Boekaerts, 2011). Ayudar a controlar los afectos es pues una tarea relevante puesto que les permite afrontar las tareas minimizando los afectos negativos y la ansiedad mejorando la calidad de las atribuciones de logro (Boekaerts y Niemivirta, 2000).

Estrategias cognitivas, metacognitivas

El control cognitivo y la regulación incluye aquellas actividades cognitivas y metacognitivas en las que los individuos se involucran para adaptarse y cambiar su cognición. Estas actividades se centran en establecer un monitoreo cognitivo que permita obtener información sobre la discrepancia relativa entre un objetivo y el progreso actual hacia ese objetivo (Pintrich, 2000).

Uno de los aspectos centrales del control y la regulación de la cognición es la selección y el uso real de diversas estrategias cognitivas para la memoria, el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y el pensamiento. Existe una gran cantidad de estrategias cognitivas y de aprendizaje que se pueden utilizar para ayudar al alumno y para organizar el material de aprendizaje, como por ejemplo, estrategias de ensayo, elaboración y organización que los alumnos pueden usar para controlar su cognición y aprendizaje (véase, Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y otros, 1993; Pressley y Woloshyn, 1995; Zimmerman y Martinez-Pons, 1986).

De una evaluación tóxica a una evaluación sostenible y empoderadora

La evaluación es tremendamente resistente al cambio y la innovación, sobre todo desde una perspectiva institucional (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2010; Panadero et al., 2019; Rodríguez-Gómez et al., 2013), aspecto que se ha hecho más evidente en las normativas, orientaciones y regulaciones desarrolladas por algunas universidades durante la crisis del COVID-19. Se potencian tecnologías que facilitan el desarrollo de baterías de preguntas, reduciendo el conocimiento al recuerdo y la repetición. La preocupación por encontrar sistemas de reconocimiento facial, o el auge de la industria del plagio, son evidencias claras de desconfianza. En definitiva, claros exponentes de lo que podríamos denominar una evaluación “tóxica” que se concreta en un ejercicio de control y poder que cuestiona la honestidad y autoestima de profesorado y aprendices, así como un retroceso en el tipo de conocimientos, habilidades y aprendizajes que promueven.

Repensar la evaluación desde la consideración del grado de presencialidad en el que se tiene que desarrollar no añade nada nuevo o innovador a su esencia, que se basa en los siguientes elementos.

► **Sostenibilidad y empoderamiento**

La influencia que pueda ejercer la evaluación sobre el aprendizaje a largo plazo es lo que determina su carácter de sostenibilidad. Una evaluación será sostenible en la medida que satisfaga las necesidades actuales de aprendizaje y prepare a los aprendices para que sean capaces de responder a sus necesidades futuras de aprendizaje (Boud y Soler, 2016).

Una evaluación empoderadora exige aprendices que compartan y colaboren activamente en el proceso de toma de decisiones respecto a la evaluación (Fangfang y Hoben, 2020; Leach et al., 2010). Este empoderamiento exige habilitar espacios que permitan al aprendiz tomar el control y valorar su propio trabajo y el de sus compañeros, debatir, proponer y negociar prácticas evaluativas diferentes y enriquecedoras que impliquen ejecuciones que requieren diseñar, valorar o crear.

► **Evaluación basada en estándares: los resultados de aprendizaje**

Diseñar en función de los resultados de aprendizaje significa, en primer lugar, cambiar el foco de lo que el profesor enseña a lo que los aprendices aprenden y, en segundo lugar, que la evaluación funcione en un marco basado en estándares. Repensar la evaluación desde los resultados de aprendizaje implica integrar de forma coherente las competencias que se pretenden desarrollar y disponer de los medios de evaluación (productos o actuaciones de los estudiantes) pertinentes y adecuados.

▶ **Desarrollo del juicio evaluativo o la necesaria participación activa**

Respecto al futuro de la evaluación, Ibarra-Sáiz et al. (2020) plantean “¿cómo va a aprender de una forma eficaz el estudiante si no es capaz de valorar la calidad de su propio trabajo? Si los estudiantes no pueden colaborar y ayudarse entre ellos para valorar la calidad de sus trabajos, ¿cómo van a poder trabajar eficazmente en equipo?” (p. 4). Lo importante es desarrollar el juicio evaluativo del aprendiz, es decir, su capacidad para tomar decisiones sobre la calidad de su trabajo y el trabajo de los demás (Tai, Ajjawi, Boud, Dawson y Panadero (2017), y ello implica la identificación o discernimiento de estándares, la aplicación de los mismos al trabajo, asistencia y orientaciones para calibrar el juicio y mecanismos que eviten la simplicidad (Boud, 2016).

▶ **La retroalimentación como elemento de confianza mutua.**

La retroalimentación es considerada un proceso de múltiples vías de comunicación entre todos los participantes en el proceso evaluativo, interaccionando unos con otros, en el que lo importante es el uso por parte de los aprendices de esa información sobre la calidad de su trabajo para mejorarlo (Boud y Molloy, 2015). Esta situación de intercambio de información requiere de la confianza mutua entre todos, pues como destaca McArthur (2019, p. 99) “no podemos evaluar con justicia sin confianza mutua, ni alentar prácticas justas sin permitir que los estudiantes den y reciban confianza”.

▶ **Tareas de evaluación retadoras**

Una tarea de evaluación es una serie de actividades diseñadas con la finalidad de recabar información sobre la capacidad de los aprendices para aplicar y utilizar sus competencias, conocimientos, habilidades y destrezas al abordar la resolución de problemas complejos y poder comprobar el grado de consecución de los resultados de aprendizaje esperados. Estas tareas deben suponer un reto para el estudiantado para que exista transferencia del aprendizaje (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2020; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020)

▶ **Medios de evaluación directos y significativos**

Los medios de evaluación son aquellos productos o actuaciones de los aprendices a través de los cuales podemos valorar lo que son capaces de realizar y producir (proyectos, diseños, portafolios, presentaciones, simulaciones, ensayos, etc.). Es necesario que estos medios de evaluación, productos o actuaciones de los aprendices, tengan sentido y significado para ellos y que para su ejecución requieran el pensamiento crítico y la creatividad para la resolución de problemas complejos y actuales.

Bibliografía

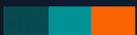
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Ed.), *Research on motivation in education: Vol.1, Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Anderson, G. N, et al. (1995). *Mentors and protégés: The influence of faculty mentoring on undergraduate academic achievement. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Orlando, FL. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400761.pdf>
- Báez-Estradas, M. y Alonso-Tapia, J. (2017). Entrenamiento en estrategias de autorregulación de la motivación y la volición: efecto en el aprendizaje. *Anales de psicología*, 33(2), 292-300. doi.10.6018/analesps.33.2.229771
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ballantyne, R., Bain, J. D., & Packer, J. (1999). Researching University Teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24(2), 237-257. doi: 10.1080/03075079912331379918.
- Ballantine, J., & McCourt Larres, P. (2007). Cooperative learning: a pedagogy to improve students' generic skills? *Education and Training*, 49(2), 126-137. doi: 10.1108/00400910710739487
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 408–425). New York, NY: Routledge.
- Boekaerts, M., and Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 417–451). San Diego, CA: Academic Press. doi: 10.1016/b978-012109890-2/50042-1.
- Boud, D. (2016). Current influences on changing assessment: implications for research to make a difference. *EARLI SIG1 Conference*.
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>.
- Chang, J. C. (2005). Faculty-student interaction at the community college: A focus on students of color. *Research in Higher Education*, 46(7), 769-802.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.

- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally At-Risk African American Students: The Importance of Student-Teacher Relationships for Student Outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.004.
- Dewey, J. (1916). Thinking in Education. In, J. Dewey, *Democracy and Education* (chapter 12). New York: The McMillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and Conceptual Frameworks Underpinning the ETL Project*. Retrieved from <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport3.pdf>
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Fangfang, G., & Hoben, J. L. (2020). The Impact of Student Empowerment and Engagement on Teaching in Higher Education: A Comparative Investigation of Canadian and Chinese Post-Secondary Settings. In S. Mawani & A. A. Mukadam (Eds.), *Student Empowerment in Higher Education: Reflecting on Teaching Practice and Learner Engagement* (pp. 153–166). Berlin: Logos Verlag.
- Good, T. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational Psychologist*, 18(1), 27-44.
- Hagenauer, G., y Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. doi:10.1080/03054985.2014.921613
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas Salazar, M. L., & Rodríguez Gómez, H. M. (2020). The future of assessment in Higher Education. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), art. M1. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385–407.
- Ibarra-Sáiz, M. y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Evaluando la evaluación. Validación mediante PLS-SEM de la escala ATAE para el análisis de las tareas de evaluación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), art. M4. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17403>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137–156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Jacobi, M. (1991) Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Communication Research Reports*, 26, 146-157.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Volume II* (pp. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Kember, D. (2016). *Understanding the Nature of Motivation and Motivating Students through Teaching and Learning in Higher Education*. Singapore, Heidelberg, New York, Dordrecht & London: Springer.
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 249-263.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Kuh, G. D. (2001). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*. Retrieved from Bloomington, IN: http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf
- Kuh, G. D. (2003). What We're Learning about Student Engagement from NSSE: Benchmarks for Effective Educational Practices. *Change*, 35(2), 24-32.
- Kuh, G.D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Association of American Colleges and Universities (AACyU). Recuperado de <https://www.aacu.org/leap/hips>
- Leach, L., Neutze, G., & Zepke, N. (2001). Assessment and empowerment: some critical questions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 293–305. <https://doi.org/10.1080/0260293012006345>.
- Lonka, K., & Lindblom-Ylänne, S. (1996). Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Madrid: Narcea.
- Neumann, F. M. (1992). Higher-Order Thinking and Prospects for Classroom Thoughtfulness. In F. M. Neumann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools & National Center on Effective Secondary Schools.
- Nolen, S. B., y Haladyna, T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández Ruiz, J., Castilla-Estévez, D., & Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379–397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>.
- Perkins, D. N. (1992). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Perkins, D. (1998a). Understanding Understanding. In T. Blythe & Associates (Eds.), *The teaching for understanding guide* (pp. 29-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perkins, D. (1998b). The teaching for understanding framework. In T. Blythe & Associates (Eds.), *The teaching for understanding guide* (pp. 17-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pickford, R. (2016). Student Engagement: Body, Mind and Heart – A Proposal for an Embedded Multi-Dimensional Student Engagement Framework. *Perspectives in Applied Academic Practice*, 4(2), 25-32.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 452–502), San Diego. CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Educational Psychologist*. 82, 33–40. doi:10.1037/0022-0663.82.1.33.
- Pintrich, P. R., y Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge, strategies, and motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, Cognition, and Learning. Essays in Honor of Wilbert J. Mckeachie* (pp. 113-133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., y Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational Psychologist Measurement*. 53, 801–813. doi:10.1177/0013164493053003024.
- Pintrich, P. R., y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk y J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149–183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., y Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance (2nd ed.)*. Cambridge, MA: Brookline.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S. y García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198–210.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76(3), 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

- Wilson, B. G. (Ed.) (1996). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning-strategies. *American Educational Research Journal*. 23, 614–628. doi: 10.3102/00028312023004614.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman and D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*, (pp. 1–37). Mahwah, NJ: Erlbaum.



RED-U

Red Estatal de Docencia Universitaria