



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol XIII, número 1, jan-jun, 2021, pág. 228-249.

NUEVOS RETOS PARA LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

María José Ruiz-Melero

Rosario Bermejo

Resumen

El cambio de perfil exigido a los docentes, así como las nuevas necesidades y los condicionantes ambientales que se están produciendo en el momento actual, están ocasionando la aparición de una serie de retos en la Educación Superior. Por ello, el objetivo de este trabajo es analizar los desafíos a los que se está enfrentando este nivel educativo en la actualidad. En el trabajo recogemos una serie de retos entre los que se encuentran: a) un cambio en las metodologías docentes empleadas, dirigidas a la inclusión de las metodologías activas y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula; b) la importancia de establecer nuevas vías para una conexión socioemocional entre el docente y los estudiantes; y c) la necesidad de plantear una evaluación continua, que permita dar una retroalimentación a los estudiantes sobre el avance de sus propios aprendizajes. Concluyendo el artículo con algunas reflexiones e implicaciones derivadas de los retos planteados para la Educación Superior en la actualidad.

Palabras clave: Educación Superior, Metodologías Activas, Evaluación Continua; Interacción

Abstract

The change of the teacher's profile required required by the new needs and environmental conditions at the present time are causing the emergence of a number of challenges in Higher Education. Therefore, the aim of this work is to analyze the challenges facing this level of education today. At work, we have included: a) changes in the use of teaching methodologies, with inclusion of active methodologies and information and communication technologies (TIC) in the classroom; b) the importance of new socio-emotional ways for



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

connection the teachers and the students; and c) the need to consider a continuous assessment, that students receive feedback of the advancement of their learnings. An finally, the article concluded with some reflections and implications about the challenges for the Higher Education today.

Key word: Higher Education, Active Methodologies, Continuous Assessment; Interaction

Introducción

En este artículo se van a abordar los nuevos desafíos a los que se enfrentan tanto los estudiantes como los docentes de Educación Superior. Este nivel educativo ha pasado por diversas transformaciones desde una enseñanza tradicional basada en el profesor a una enseñanza por competencias basada en el estudiante, en la que el profesor tutoriza, guía y acompaña al estudiante (Mas-Torelló, 2011). Esta enseñanza por competencias combina la transmisión de contenidos conceptuales y teóricos, así como de habilidades, actitudes, y valores profesionales a los estudiantes (Salazar, Chiang, & Muñoz, 2016), demandando un perfil docente complejo. En este sentido, los docentes tienen que dominar la materia que enseña, la forma de aplicar ese conocimiento a la práctica y a su vez investigar, innovar y modificar su forma de transmitir los conocimientos, por ejemplo a través de la utilización de nuevas metodologías (Echevarría, 2002), además de tener habilidades de tipo pedagógico con la finalidad de motivar a los estudiantes, y atender a las necesidades e intereses que estos presentan (Healey, 2000).

Esta situación está obligando a las instituciones de Educación Superior a replantear sus modelos de formación, tanto del profesor como del estudiante. La nueva configuración de una docencia de calidad está siendo una tarea compleja, en la que tenemos que considerar y hacer frente a nuevas y diversas competencias. Desde plan Bolonia se apunta a un nuevo modelo universitario, un perfil del profesorado basado en competencias. Su rol ha cambiado



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

drásticamente pasando de ser un mero transmisor de conocimientos a convertirse en una fuente de innovación e investigación dentro del aula. A su vez, las nuevas necesidades que marca la sociedad requieren que el docente tenga una serie de competencias tanto personales, como formativas (inicial y continua) y de investigación, además de la pedagógica, clave para desarrollar una docencia de calidad (Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016).

Respecto al tipo de profesorado que forma parte del cuerpo docente en la universidad encontramos dos tipos de perfiles, el profesor novel y el experto. ¿Cuál de estos perfiles es el más idóneo para afrontar estos cambios en la docencia? Hay estudios que indican que los profesores expertos son más reticentes a plantear la docencia desde una nueva perspectiva, utilización de las TIC en su práctica docente, una mayor cercanía y empatía con los estudiantes, ... mientras que el profesor novel, a pesar de no tener tanto conocimiento de la materia, sí posee conocimiento sobre los nuevos recursos para la implementación de contenidos de aprendizaje. Por ello, es necesario contar con docentes con conocimiento experto sobre la materia que van a impartir y que, a su vez, sepan transmitir esos conocimientos a los estudiantes, potenciando en ellos valores, actitudes, estrategias y competencias para resolver las situaciones reales que se encontrarán en su práctica profesional.

Al hilo de lo anterior, otro tema ambiguo es el siguiente: ¿la calidad del profesor viene marcada por la docencia o por la investigación? Es un hecho que los indicadores de calidad en la universidad vienen marcados por la investigación. Actualmente, esta situación ocasiona que se esté dejando a un lado la investigación para hacer frente a las exigencias y a la carga de la docencia. Por contra, el indicador de calidad viene marcado por agencias externas de evaluación como ANECA en España.

Son varios retos a los que se enfrenta la Educación Superior, uno de ellos es el nuevo modelo universitario de formación basado en competencias profesionales. Todo ello supone un nuevo concepto de excelencia en el perfil docente universitario, que implica una definición clara de los objetivos de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

aprendizaje, una adecuada planificación y preparación de los recursos necesarios, la utilización de unas metodologías adecuadas para impartir los contenidos, la obtención de unos buenos resultados académicos, el potenciar la interacción comunicativa entre los diferentes agente educativos y finalmente, una reflexión crítica sobre la propia práctica docente (Glassick, Taylor, & Maeroff, 2003).

Pallisera, Fuliana, Planas y Del Valle (2010) apuntan que esta situación nos hace reflexionar, por un lado, sobre la forma en la que podemos reestructurar las competencias profesionales en contenidos de aprendizaje. Expresado de otra forma, cómo podemos configurar la formación inicial para que favorezca la preparación de los estudiantes en el desarrollo de estas competencias. Por otro, cómo podemos estar seguros de que los que los estudiantes han logrado en la medida suficiente sus competencias profesionales. Esta segunda reflexión implica abordar el modelo de evaluación desde una óptica diferente. Los procesos de evaluación nos tienen que permitir cambiar de perspectiva y favorecer el aprendizaje de competencias.

La formación basada en competencias implica para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes considerar que, anteriormente el proceso de evaluación consistía en asegurarnos que los estudiantes habían alcanzado el nivel de conocimientos necesarios de la asignatura. Con el nuevo modelo las universidades deben comprobar si los estudiantes han adquirido las competencias profesionales suficientes durante su formación inicial, es decir, si el progreso de la adquisición de las mismas es correcto. La evaluación entendida como potenciación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, cuya finalidad última sea la mejora de los aprendizajes, en la que haya concordancia entre la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación de estos.

Ha sido la situación socio-sanitaria que estamos viviendo a nivel internacional la que ha precipitado en cierta medida este tipo de cambios, es decir que tanto los docentes como los estudiantes de Educación Superior tengan que



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

desarrollar nuevas competencias, sobre todo a nivel de manejo de las nuevas tecnologías para aprender e interactuar con todos los agentes educativos. Además, el profesorado universitario ha tenido que desarrollar estrategias comunicativas a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), nuevas formas para motivar y mantener la atención de los estudiantes; y la utilización de nuevas metodologías y actividades para trabajar los contenidos propios de cada asignatura. De manera que, la innovación en la docencia universitaria en combinación con las TIC son las dos grandes competencias que deben formar parte del nuevo perfil del docente universitario, ya que son las que favorecen una enseñanza más personalizada y adaptada a la nueva realidad social y laboral (Arciniega-Alvarado & Torres-Berru, 2020).

Todo ello supone un gran cuestionamiento respecto a ¿cómo se va a impartir la docencia? Contamos con tres posibles escenarios o contextos en los que se desarrollará la enseñanza universitaria: presencial, semipresencial o no presencial. De estas tres alternativas, se apuesta en mayor medida por una *enseñanza semipresencial*, en la que se compagine la flexibilidad propia de una enseñanza virtual con la interacción directa entre alumnado y profesorado, propia de una enseñanza presencial (Dziuban, Graham, Moskal, Norberg, & Sicilia, 2018). Esta modalidad de enseñanza implica la utilización de metodologías activas, el uso adecuado de las TIC como herramientas para favorecer la comunicación entre los diferentes agentes educativos, la participación activa por parte de los alumnos, una evaluación continua, auténtica y contextualizada de los aprendizajes, que nos pueda garantizar que el alumnado ha alcanzado las competencias profesionales necesarias para desenvolverse en su vida laboral, así como el diseño instruccional como factor clave de la satisfacción de los estudiantes con la docencia (Sánchez-Cortés & Suárez, 2019).

En este escenario de semipresencialidad se plantean tres modificaciones que inevitablemente se tienen que implementar en la Educación Superior: a) la



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

utilización de nuevas metodologías de enseñanza, basadas en las TIC, y en las que el estudiante pueda realizar un aprendizaje más autónomo del contenido; b) la interacción socio-emocional entre los docentes y los estudiantes, factor clave para motivar a los estudiantes, y conectarlos con la asignatura, siendo esta competencia comunicativa la clave en este nuevo perfil del docente; y c) la evaluación continua de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Metodologías activas y TIC en Educación Superior

El plan Bolonia supuso una gran renovación metodológica de las prácticas educativas en Educación Superior. Desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se incide en la idea de que el proceso de aprendizaje del alumno debe producirse a través de las metodologías activas. El diseño de este tipo de metodologías favorece la formación de competencias, aspecto clave en este nuevo modelo universitario, siendo uno de sus objetivos el aprender por competencias de manera eficaz.

Las metodologías activas son estrategias cuyo objetivo es favorecer participación dinámica y eficiente por parte de los estudiantes. Todo ello supone realizar una reestructuración de la planificación docente, al dejar de focalizar la atención en los contenidos, para centrarnos más en un tipo de actividades que propicien y estimulen la participación, la reflexión, la búsqueda de información y la cooperación entre los alumnos. Por tanto, lo relevante es la forma en cómo se trabajan los contenidos de las asignaturas, pasando el profesor a ser un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje (Silva & Maturana, 2017). Algunas de las metodologías que han mostrado mejoras en el rendimiento y la motivación de los estudiantes son:

El *Aprendizaje basado en problemas (ABP)* parte de un problema asociado a situaciones de la vida real o de una profesión en concreto, y a partir de este, el estudiante activa sus conocimientos previos, y busca estrategias y recursos que le permitan acercarse a la solución del mismo, planteando para ello diferentes hipótesis y valorando la adecuada solución al mismo. La evaluación en este



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

caso debe ser continua, valorando el uso realizado de la información teórica de la materia y la transferencia del conocimiento a otros problemas, más que la memorización del contenido (Silva & Maturana, 2017). Por tanto, en esta metodología lo importante es asegurar la conexión entre los contenidos teóricos y los prácticos.

El *Aprendizaje basado en proyectos* implica un aprendizaje organizado en pequeños grupos de trabajo, en el que se diseña una investigación a partir de un proyecto, que estaría relacionado con alguno de los contenidos de la asignatura. Con ello, se estimulan en los estudiantes habilidades comunicativas, de planificación del trabajo a realizar y del tiempo necesario para ello, así como aspectos motivacionales y de autonomía. El papel del profesor es el de guía, favoreciendo el análisis crítico y una reflexión compartida de la información elaborada por los alumnos. Esta metodología, a pesar de estar bien valorada en el contexto educativo, supone un gran trabajo e implicación por parte del profesorado, así como un mayor nivel de implicación y compromiso por parte de los estudiantes (Torres Gordillo, 2010).

El *Aula Invertida o Flipped Classroom* modifica las características y el funcionamiento propio de una clase tradicional. Los contenidos a abordar se le presentan al estudiante a través de diferentes recursos como vídeos, audios o lecturas. La tarea previa del estudiante es trabajarlos de forma autónoma antes de las sesiones presenciales y es en la clase presencial cuando se le presentan y exponen las actividades o tareas para que aplique los conocimientos alcanzados. El profesor acompaña al estudiante en la resolución de las tareas o actividades, pero no realiza una exposición de contenidos de forma presencial (Schneider, Froze, Rolon, & Mara de Almeida, 2013). Esta metodología se plantea como una forma integral de aprendizaje en la que el estudiante realiza un aprendizaje activo y autorregulado. Este método se ha analizado en diferentes estudios empíricos mostrando mejoras en el rendimiento de los estudiantes de Educación Superior, tal como reflejan Sola, Aznar, Romero y Rodríguez-García (2019) en su meta-análisis.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

En este trabajo hemos recogido algunos ejemplos de las metodologías activas que se están implementando en la Educación Superior. Todas ellas han mostrado mejoras en el aprendizaje, rendimiento académico, y en la motivación de los estudiantes. Otra metodología que está evidenciando buenos resultados es la de Aprendizaje y Servicio, basada en estimular tres dimensiones: la *académica*, al conectar la teoría de una asignatura con la realidad, buscando la transferencia del conocimiento; la *de servicio*, al buscar soluciones a problemas reales de una comunidad; y el *aprendizaje de valores* comunitarios y profesionales por parte de los estudiantes (Jouannet, Salas, & Contreras, 2013). Esta metodología favorece una puesta en práctica del conocimiento teórico y una formación en valores, es decir, se trata de que los alumnos diseñen actuaciones ante problemas comunitarios. Este tipo de metodología es de carácter eminentemente presencial, opción que no sería de primera elección en estos momentos en los que se apuesta por una enseñanza no presencial o semipresencial.

Aunque hay diversas opciones para estimular un aprendizaje activo, reflexivo, crítico y autónomo, la elección de la metodología a emplear en una asignatura debe estar en función de las características de la misma, de la forma en como esta se planifique, de los objetivos planteados por el docente, del conocimiento que tenga el profesor en cuanto a la correcta implementación y evaluación de la metodología seleccionada y de las características de los estudiantes y del contexto, entre otros aspectos (Mas Torelló & Olmos-Rueda, 2016).

Sin olvidar que no hay ninguna metodología que sea eficaz en todos los casos, se puede aceptar que las metodologías recogidas necesitan de la inclusión y uso adecuado de las TIC. Esto ya ha sido planteado y puesto en práctica por ejemplo para la metodología *Flipped Classroom*, en la que Basso-Aránquiz, Bravo-Molina, Castro-Riquelme y Moraga-Contreras (2018) utilizaron las diferentes aplicaciones de Google, como recursos para la implementación de esta metodología en Educación Superior, contemplando desde la planificación de la enseñanza por parte del docente (elaboración de materiales digitales,



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

recursos didáticos y actividades para las sesiones presenciales) hasta la evaluación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto en la actualidad, las TIC tienen que formar parte de la planificación docente en la Educación Superior, no sólo como recursos que se utilizan de forma aislada en actividades puntuales, sino como una herramienta que permite la interacción entre los estudiantes, la búsqueda activa de información, así como un aprendizaje autónomo, crítico, reflexivo y basado en el desarrollo de competencias. La planificación de las asignaturas se debe basar en los conocimientos previos del estudiante y en un aprendizaje profundo y práctico de los conceptos fundamentales de la asignatura. Las TIC, por tanto, son una herramienta que el profesor debe saber cómo rentabilizar (Gómez & Calderón, 2018).

Se ha destacado la importancia de que el docente conozca nuevas metodologías y recursos TIC adecuados para la asignatura que va a impartir, pero en los estudiantes también hay que estimular el desarrollo de este tipo de competencias digitales, donde no sólo hay que enseñarles a manejar las herramientas, sino también a cuándo, cómo y para qué utilizarlas (Arias, Torres, & Yáñez, 2014). Este tipo de herramientas digitales favorecen un aprendizaje autónomo de los contenidos, una reflexión crítica de la gran cantidad de información a las que dan acceso y por lo tanto, hay que trabajar con ellos de forma explícita la competencia de saber hacer con las TIC, transformando la información en un conocimiento significativo y que se pueda aplicar y transferir a un contexto laboral. En esta línea, Sánchez-Cortés y Suárez (2019) recogen que hay una gran variedad en cuanto al uso de metodologías en una enseñanza semipresencial, lo cual podría deberse a factores contextuales, de la propia materia o a características y conocimientos del profesorado. En este tipo de enseñanza también se opta por sesiones expositivas de contenido, donde el profesor sigue teniendo un papel protagonista. Estos autores indican que una posible justificación sería la falta de una asistencia regular a las sesiones, lo cual ocasiona que el profesor no



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

pueda adaptarse a las características de los estudiantes para planificar las mismas.

Interacción social profesor-estudiante

Uno de los factores clave en la adecuada formación universitaria es la relación socio-afectiva que el profesor establece con sus estudiantes. Para ello, el profesor precisa de competencias tanto comunicativas como de tipo afectivo, ya que la parte emocional no se puede desligar de la cognitiva.

Para alcanzar las metas de aprendizaje es clave este proceso interactivo que se da entre los estudiantes y entre estos y los docentes. Esto supone un cambio de roles en los dos agentes educativos, con el fin de favorecer el intercambio de ideas, un mayor diálogo, y una colaboración entre ambos que lleve al desarrollo de una influencia mutua y a una reciprocidad en el aprendizaje. Para ello, la tutoría se convierte en un acompañamiento o asesoramiento que va más allá de la mera explicación de contenidos, conceptos o conocimientos puramente académicos, contemplando aspectos más personales de los estudiantes. Se trata de dar una orientación al alumnado, bien dirigida al gran grupo de clase o de forma individualizada, dando respuesta tanto a aspectos académicos como personales, donde se presenta la posibilidad de poder empatizar en mayor medida con los estudiantes. Es decir, la interacción entre docentes y estudiantes debe ser siempre bidireccional, interactiva y que favorezca un consenso entre ambos agentes (Álvarez, Marín, & Torres, 2012; Torra et al., 2012).

Álvarez et al. (2012) en su estudio destacan que tanto docentes como estudiantes valoran los aspectos relacionados con la interacción y la comunicación, pero con algunos matices diferentes entre ellos. Mientras que los estudiantes valoran más los aspectos afectivos, personales, de interés y comprensión en la comunicación con el docente, este le da más importancia a la explicación y exposición de contenidos académicos, resolución de dudas y asesoramientos sobre las tareas relacionadas con la asignatura, que tiene que



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

realizar el estudiante. Concluyendo los autores que la interacción entre ambos agentes educativos se centra más en temas de tipo académico.

En esta línea, Bueno, Ubieto-Artur y Abadía (2017) también indican que tanto docentes como estudiantes destacan la importancia de la competencia comunicativa en la Educación Superior, sin embargo concluyeron que la competencia que consideran como fundamental los docentes es la competencia metodológica, mientras que los estudiantes valoran como imprescindible la competencia interpersonal. Por lo que, hay discrepancia sobre la percepción que tienen docentes y estudiantes sobre el perfil competencial del docente.

La comunicación es resaltada tanto por docentes como por estudiantes como un aspecto fundamental para la calidad de la enseñanza (Bozu & Canto, 2009; Loredo, García, Mendoza, & García, 2018; Zabalza, 2001). Esta es la que marca el curso de las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa, y dentro de este proceso hay un aspecto muy relevante y es la reciprocidad entre ambos. Por ejemplo, los estudiantes necesitan sentirse escuchados, que sus necesidades, intereses, inquietudes y dudas son atendidas y entendidas por el profesorado. De manera que, entre las habilidades pedagógicas que debe mostrar el profesorado se encuentra la habilidad para escuchar, ya que esto va a favorecer la motivación de los estudiantes y una escucha activa ante lo que el docente indique (Codina, 2004; García-Ramírez, 2012; Ruiz, Bermejo, Gómez-Sánchez, Rumbo-Arcas & Moreira, en prensa).

En este proceso interactivo entre docentes y estudiantes no podemos olvidarnos las habilidades para el manejo del aula y para establecer un clima de empatía, en el que los estudiantes manifiesten sus intereses, necesidades y se atienda a la diversidad de los mismos. Esta habilidad es una de las más valoradas por los estudiantes, aunque los docentes no la consideran como la fundamental (Salazar et al., 2016).



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Evaluación continua

El proceso de evaluación es complejo y debe permitir al docente no sólo valorar el aprendizaje del alumno, sino indicarle la efectividad de los métodos de enseñanza. Este nuevo modelo de evaluación va a condicionar la forma de aprender del estudiante, convirtiéndose en un referente de la calidad de los resultados obtenidos.

Esta forma de evaluación implica, como hemos recogido anteriormente, que los objetivos docentes deben de estar enfocados no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de una serie de nuevas competencias (capacidades, habilidades y destrezas). En este nuevo escenario, el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, surgiendo la necesidad de una reorganización de la metodología del docente y de nuevos planteamientos con respecto al proceso de evaluación de los aprendizajes.

La manera en como evaluamos influye en lo que el estudiante va a considerar como relevante o secundario, identificando los aspectos en los que van a focalizar su atención y estableciendo la forma en como estos van a aprender (Navaridas, 2002). Por lo tanto, el docente no sólo debe evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes, sino que, a lo largo del curso, debe proponer con cierta periodicidad actividades vinculadas con las competencias que deben alcanzarse. Utilizando tanto estrategias metodológicas de carácter cognitivo como metacognitivo (Navaridas, 2002). Así, la evaluación debe ser progresiva o continua, y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral de los resultados de aprendizaje.

Todo ello, está ocasionando un cambio en los sistemas tradicionales de evaluación del aprendizaje de los estudiantes a favor de sistemas de evaluación más amplios y dinámicos que permitan una valoración más flexible de los objetivos y de las nuevas metodologías docentes (no sólo de conocimientos,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

sino también de habilidades y actitudes). Parece haber un consenso acerca de que es la evaluación continua y formativa la forma más adecuada de valorar el desarrollo del proceso global de aprendizaje del estudiante (Souto, Jiménez, & Navarro, 2020).

Para Calderón y Escalera (2008) este tipo de evaluación tiene grandes ventajas tanto para el docente como el estudiante. Los estudiantes tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto: a) porque el proceso de adquisición de los contenidos claves de la asignatura/materia ha sido gradual a lo largo del curso, así como la adquisición de las competencias de la misma; b) porque conocen desde el inicio la forma en la que el profesor les va a evaluar (qué contenidos son los más relevantes, qué actividades, que instrumentos va a utilizar...); y c) porque el profesor le da retroalimentación constante, tanto a nivel cognitivo como afectivo, sobre su proceso y ritmo de aprendizaje, de forma que pueda ser consciente de las lagunas y avances de su proceso de aprendizaje. El tener conocimiento sobre este proceso va a repercutir en una mayor implicación, motivación y perseverancia en las tareas a realizar.

Para que la evaluación continua cumpla su misión evaluadora es necesario atender a tres aspectos fundamentales: a) una adecuada planificación de la enseñanza, es decir, definir los objetivos, diseñar las actividades y la forma de evaluarlas; b) darle la información a los estudiantes, para que tengan conocimiento sobre qué implica este tipo de evaluación. Estos serán evaluados según los objetivos y criterios de evaluación de la asignatura y de las actividades a realizar, la temporalización de estas y los recursos necesarios; y c) diseñar actividades concretas de evaluación que deben ser coherentes con el proceso de aprendizaje y con la metodología utilizada, siendo la finalidad de las mismas fomentar el interés, la motivación, así como la participación e implicación del estudiante en su aprendizaje (Cabrera, 2003; Delgado & Oliver, 2006). De manera que, solo considerando la evaluación como parte de la formación, el estudiante puede ser consciente de la forma en cómo



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

evoluciona su aprendizaje y de la medida en que aplica los conocimientos, competencias y habilidades estimuladas (Martínez, Vallés, & Romero, 2015).

Tal como recogen Souto et al. (2020), la satisfacción del alumnado con la realización de este tipo de estrategias y actividades de evaluación se ven influenciadas por la experiencia del profesorado, indicando que los estudiantes valoraban de forma más desfavorable a los profesores noveles, ya que para valorar de forma adecuada el proceso de enseñanza-aprendizaje se necesita tanto una formación adecuada como experiencia en este proceso. Otro aspecto a tener en cuenta en este tipo de evaluación es la cantidad de alumnos que forman el grupo, ya que en grupos numerosos es más complicado desarrollar una evaluación formativa adecuada.

En este sentido, Sánchez (2011) recoge que una adecuada evaluación sería la que denomina como "evaluación profunda", donde se pretende valorar el aprendizaje del estudiante de una forma continua, con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y con un carácter formativo. Lejos de la evaluación dirigida a la obtención de una calificación numérica que no siempre es un reflejo del trabajo realizado por el estudiante, y en ocasiones tampoco del nivel de aprendizaje significativo que ha realizado. Aunque este tipo de evaluación es muy complicado poder desarrollarla, por ejemplo, debido a la elevada ratio de estudiantes en los grupos.

Aunque con algunas dificultades, desde este nuevo planteamiento se espera lograr una formación más completa y global, ya que, por una parte, favorece la asimilación de los contenidos, permite la aplicación práctica de los contenidos, se pueden desarrollar diferentes competencias de la asignatura, y, por último, las actividades diseñadas aportan cierto grado de seguridad y confianza al estudiante para poder afrontar situaciones con éxito en su vida laboral.

Conclusión

En el trabajo hemos recogido algunos de los retos a los que nos estamos enfrentando en la actualidad, y que están cuestionando los indicadores de la



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

calidad docente en la Educación Superior. Algunas conclusiones se pueden extraer con este artículo.

Se está produciendo una profunda reestructuración en la docencia, pasando de una perspectiva centrada en el docente, cuyo rol básico era la transmisión de conocimientos (lección-explicación), a otra focalizada en el estudiante, en la que las estrategias metodológicas han cobrado un papel relevante. Por ello, es importante la incorporación y utilización de otros métodos de enseñanza más activos como clases prácticas, seminarios, tutorías dirigidas, trabajos de investigación, conferencias..., en los que se favorezcan además habilidades, valores y competencias. En el trabajo hemos recogido algunos ejemplos de metodologías de enseñanza activas y el protagonismo que en estas tienen la participación del estudiante así como su responsabilidad, implicación y compromiso. Este tipo de metodologías propician en el estudiante aprendizajes más significativos y duraderos facilitando el proceso de transferencia a otros contextos.

En esta nueva situación la carga de trabajo del profesor de Educación Superior ha aumentado considerablemente, lo que implica un nuevo planteamiento para la formación del docente. Todos estos cambios apuntan a que debemos potenciar en Educación Superior la “filosofía de la calidad” de las actividades universitarias medida a través de la evaluación (Calderón & Escalera, 2008). En el proceso de evaluación del aprendizaje, además de los exámenes, reflejo de los conocimientos adquiridos, debemos considerar otros instrumentos con los que podamos valorar otras dimensiones, como la perseverancia y el esfuerzo que realiza el alumno a lo largo del curso y estas se vean reflejadas en el esfuerzo hacia múltiples actividades, que en muchos casos le ayudarán a su incorporación en el mercado laboral (prácticas, casos, discusión, trabajos autorizados).

También hemos analizado la competencia comunicativa, considerada por los dos agentes del proceso educativo como una de las más relevantes para la calidad de la enseñanza eficaz, junto con el dominio de la disciplina y el diseño



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

de un clima socioafectivo en el que el estudiante pueda manifestar dudas, inquietudes, o dificultades sin sentirse cohibido (Loredo et al., 2018). En esta línea, es importante establecer diferentes canales comunicativos con los estudiantes para potenciar la motivación, empatía, perseverancia, entre otras, siendo la retroalimentación los estudiantes un aspecto clave en este proceso.

Otra de las conclusiones se refiere a la evaluación de los aprendizajes, la cual se puede realizar de diferentes formas. Con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pasó a centrarse en el estudiante y a valorar tanto aspecto conceptuales como otros relativos al desarrollo o estimulación de determinadas competencias. Esta situación presenta una clara dificultad y es que sólo se pueden evaluar las competencias cuando el estudiante las manifiesta (Delgado & Oliver, 2006). Para el desarrollo de una correcta evaluación lo fundamental es que el estudiante conozca desde el inicio de la asignatura cómo se van a valorar sus aprendizajes, cuáles son los objetivos, criterios de evaluación, actividades que se van a valorar, la forma y periodicidad con la que se va a evaluar, así como los criterios que se van a utilizar para la corrección de los diferentes instrumentos de evaluación. Por tanto, la forma de evaluar debe ser planificada junto con todas las demás dimensiones necesarias para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Delgado & Oliver, 2016). Este proceso es considerado como una de las competencias que tiene que formar parte del perfil del profesor de Educación Superior (Cabello, Valenzuela, Yáñez, Pagés, & Sayós, 2018; Mas-Torelló & Olmos-Rueda, 2016; Zabalza, 2001).

De esta reflexión podrían surgir algunas críticas y es que, por un lado, a pesar de que en el ámbito universitario hay que desarrollar un perfil integral en nuestros estudiantes, la realidad es que nos centramos en aspectos formales, académicos y propios de las tareas de instrucción, más que en favorecer una comunicación abierta, interactiva, y sobre temas que favorezcan una enseñanza en valores, a trabajar aspectos éticos relacionados con los contenidos de la



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

asignatura, o a centrarnos en las características, necesidades e intereses de nuestros estudiantes.

Por otro lado, aunque los aspectos metodológicos y el correcto uso e inclusión de las TIC en la Educación Superior son dos aspectos muy relevantes en la actualidad, no podemos olvidarnos de los factores emocionales y motivacionales. Las TIC por sí mismas o la utilización de metodologías activas no basta para motivar a los estudiantes a participar de forma activa en las asignaturas. Es imprescindible la cercanía del profesor, el dar feedback a los estudiantes y el interés del profesor por las necesidades emocionales y personales de sus alumnos, lo que lleva a enganchar al estudiante con la asignatura, a mantener su atención durante el desarrollo de la misma y a implicarse, realizando un aprendizaje activo, profundo y autónomo de los contenidos. Así pues, son muchas las competencias que se le demandan al docente de Educación Superior en la actualidad, y muy poco el tiempo para adquirirlas y desarrollarlas.

Finalmente, concluimos que el resultado de la eficacia con que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje implica a los dos agentes y a los dos procesos clave: como aprende el alumno y como enseña el profesor.

Referencias

- Álvarez, N., Marín, C., & Torres, A. (2012). La interacción tutor-estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Humanidades Médicas*, 12(3), 409-426.
- Arciniega-Alvarado, G. A., & Torres-Berru, Y. (2020). Metodologías de enseñanza en educación superior en latinoamérica: Mapeo sistemático de literatura. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(4), 325-355. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i4.1390>
- Arias, M., Torres, T., & Yáñez, J. C. (2014). El desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Historia y comunicación social*, 19, 355-366. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44963



Revista AMAZônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- Basso-Aránguiz, M., Bravo-Molina, M., Castro-Riquelme, A., & Moraga-Contreras, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 20-36. <https://doi.org/10.15359/ree.22-2.2>
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Bueno, C., Ubieto-Artur, M. I., & Abadía, A. R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *Education in the Knowledge Society*, 18(1), 75-99. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Cabello, G., Valenzuela, M., Yáñez, F., Pagés, T. & Sayós, R. (2018). Análisis comparativo del perfil docente del profesorado esperado por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá y los de la Universidad de Barcelona. *Interciencia*, 43(3), 208-214.
- Cabrera, A. F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Calderón, C., & Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, 11, 237-256. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.316>
- Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible Valioso. *Intangible Capital*, 4, 1-26. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.23>
- Delgado, A. M., & Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.266>
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., y Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

García-Ramírez, J. M. (2012). La comunicación, clave de excelencia visible en la Educación Superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 25-36.

Glassick, C., Taylor, M., & Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México D.F.: ANUIES.

Gómez, A., & Calderón, G. (2018). Principios básicos para una ruta de formación en la cualificación de los docentes en el diseño y aplicación de recursos educativos digitales. *El Ágora USB*, 18(1), 236-244.
<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3454>.

Gordillo, J. J. T. (2010). Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 137-142.

Healey, M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: A discipline-based approach. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 169-189.
<https://doi.org/10.1080/072943600445637>

Jouannet, C., Salas, M. H., & Contreras, M. A. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC: Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Calidad en la educación*, 39, 197-212.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200007>

Martínez, L., Vallés, C. & Romero, M. R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formative. *@Tic, Revista d'Innovació Educativa*, 14, 59-10.
<http://dx.doi.org/10.7203/attic.14.4217>

Mas Torelló, Ò. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.

Mas-Torelló, Ó., & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

- competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 437-470.
- Navaridas, F. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Contextos educativos*, 5, 141-156. <http://dx.doi.org/10.18172/con.509>
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A., & Del Valle, A. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-13.
- Ruiz-Melero, M. J., Bermejo, R., Gómez Sánchez, T. F., Rumbo Arcas, M. B., & Moreira, M. A. (en prensa). Las competencias docentes en la Educación Superior: ¿qué indica la literatura?. *Revista Educação: Teoría e Prática*.
- Salazar, C. M., Chiang, M. M., & Muñoz, Y. A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bío-Bío. *Actualidades investigativas en educación*, 16(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(1), 40-54.
- Sánchez-Cortés, I., & Suárez, J. M. (2019). Métodos de enseñanza, compromiso y metas del profesorado en modalidad b-learning. *Aula Abierta*, 48(3), 311-320. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.311-320>
- Schneider, E., Froze, I., Rolon, V., & Mara de Almeida, C. (2013). Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Revista Intersaberes* 8(16), 68-81.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131.
- Sola, T., Aznar, I., Romero, J. M., & Rodríguez-García, A. M. (2019). Eficacia del método flipped classroom en la universidad: Meta-análisis de la producción científica de impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.1.002>
- Souto, R., Jiménez, F., & Navarro, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11-39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Torra, I., Corral, I. de, Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valdarrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, L., Estebanell, M., Patiño, J., González, A.P., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Torres Gordillo, J. J. (2010). Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 137-142.
- Zabalza, M. A. (2001). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Recibido: 5/10/2020. Acepto:10/11/2020



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Autoras:

María José Ruiz-Melero – Doctora en Psicología, Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia (España), investiga sobre los aspectos socio-cognitivo-emocionales y creativos de los estudiantes en diferentes niveles educativos. E-mail: mariajose.ruiz4@um.es

Rosario Bermejo – Doctora en Psicología, Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia (España), investiga sobre los aspectos socio-cognitivo-emocionales y creativos de los estudiantes en diferentes niveles educativos. E-mail: charo@um.es