

ACCIONES AFIRMATIVAS: ASEGURAMIENTO DE LOS APRENDIZAJES

Comentarios¹ de Paola Andreucci Annunziata²
Julio, 2015

Los resultados de estudios internacionales y nacionales señalan que una proporción sustancial de los jóvenes que se inscriben para la formación profesional universitaria, presenta un bajo nivel de competencias básicas y habilidades de ingreso a la educación terciaria por lo que habitualmente presentan dificultades para cumplir con los requisitos de los cursos de formación (Andreucci, 2015; Hutmacher, 2003). A pesar de que el conocimiento previo del dominio específico a aprender, por lo general, es el mejor predictor del desarrollo de la competencia profesional, los datos de varios estudios indican el alto valor predictivo de las competencias básicas y destrezas transversales como la alfabetización en lectoescritura, el razonamiento lógico y la aritmética anudados al factor común de argumentación (Andrews, 2009; Coll, 2007). Estos resultados plantean la cuestión de si es posible apoyar el desarrollo de las competencias básicas en la educación superior con programas específicos de capacitación u acciones afirmativas ad-hoc (Petsch,

Norwig y Nickolaus, 2014; Stiefel, 2008).

Si bien para algunos investigadores las competencias básicas deberían adquirirse al término de la escolaridad obligatoria (Alonso-Geta, Leonhardt y Castillo, 2009; Sarramona, 2000), se comparte la relevancia de nivelar y acompañar el desarrollo sostenido de estas competencias especialmente en el ingreso a la formación superior (Coll, 2007; Otero, 2010). Desde una perspectiva complementaria se ve al aprendizaje y el ejercicio profesional como una fuente de desarrollo de nuevas competencias «básicas» (Morcillo, Rodríguez-Antón, Casani y Rodríguez-Pomeda, 2010).

Por otra parte, el desarrollo de entornos de aprendizaje eficaces en la educación superior parece ser cada vez más priorizado por las instituciones en general y, en particular, por aquellas que se declaran como inclusivas o de acceso abierto. Este enfoque responde a un modelo educativo cada vez más alineado con el proceso de aprendizaje centrado en los estudiantes y la instalación

1 Comentario emitido con motivo del Seminario Inclusión de estudiantes de sectores vulnerables a la educación superior, organizado por el Centro de Investigación en Educación, CIE-UCINF en conjunto con la Corporación de Universidades Privadas, CUP, y en colaboración con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, y la Universidad Santo Tomás, UST. Realizado el pasado 7 de julio 2015 en la universidad Ucinf.

2 Psicóloga, magister en Psicología, magister en Educación, candidata a doctora en Ciencias de la Educación por la PUC. Actual decana de la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf.

de estrategias que disminuyan las brechas iniciales y se apoyen en la incrementalidad en el desarrollo de sus competencias cognitivas, socio-afectivas y relacionales. Sin embargo, con demasiada frecuencia los intentos de construir entornos de aprendizaje más eficaces se ven obstaculizados por las estructuras y procesos que han existido históricamente en la educación superior (Cotterill, 2015). El enfoque tradicional de conferencia magistral o clase predominantemente lectiva se impone a pesar que se ha visto como no tiende a apoyar el aprendizaje eficaz y significativo teniendo como resultado una baja calidad de la experiencia de aula para los estudiantes. Se ha intentado retirar o disminuir la conferencia transmisiva tradicional y reemplazarla con tareas en clase y un trabajo de pre / post-clase en la modalidad de «clases invertidas» que podrían mejorar la motivación de los estudiantes y ayudar a manejar la carga cognitiva (Abeysekera y Dawson, 2015; Loviscach, 2014; Morgan, 2014). No obstante sus ventajas comparativas, este tipo de estrategia ha debutado en nuestra realidad educativa privada con bastante resistencia de profesores y también de estudiantes que no disponen de suficiente tiempo ni estrategias de estudio que les permitan revisar exhaustivamente el material- video de la clase, por ejemplo- por sus propios medios previo a la clase presencial. Por ello, aprovechar la instancia de aula es fundamental ya que, el grado en que las interacciones en grupo de estudiantes universitarios -tanto heterogéneos como homogéneos según los propósitos de las tareas a relevar-, son impulsados por los procesos de garantía de calidad se tiende a maximizar el apren-

dizaje del estudiante en grupos de pares que favorecen la identificación colectiva, fomentan el intercambio recíproco y la guía facilitadora de alumnos más avanzados.

En un sentido complementario, un sistema tradicional de incentivos que privilegia una lógica individual competitiva, no parece favorecer el aprendizaje de este tipo de jóvenes cuyo acceso a la universidad habitualmente responde a un esfuerzo conjunto de ellos mismos y sus familias, constituyéndose en muchos casos en la primera generación de ingreso a la educación superior. La evidencia acumulada anudada a sus propios comentarios testimoniales muestra el valor otorgado a entornos enriquecidos desde el punto de vista de la mediación instrumental y social favorecedora de intercambios múltiples y flexibles (Bradley, Kirby y Madriaga, 2015). Acciones afirmativas organizadas en talleres de competencias básicas y genéricas, tutoriales en pequeño grupo, acceso a tutorías virtuales, apoyo socio-emocional y fonoaudiológico, trabajo con portafolios y bitácoras abordan las brechas en el acceso al conocimiento y, especialmente, en las competencias, hábitos y actitudes que dificultan ese acceso, al mismo tiempo que presentan algunos desafíos en la gestión de un sistema de incentivos que recupere los sentidos para el estudiante, el equipo docente a cargo y la administración académica respectiva.

Finalmente, es imperativo avanzar en el logro de un sistema de Aseguramiento de los Aprendizajes (AOL, en su sigla en inglés) concebido como un proceso de determinación de los resultados y los estándares de aprendizaje del programa y la recolección

organizada de pruebas para medir el desempeño de los estudiantes en estos (Lawson et al., 2015). La evaluación sistemática de los resultados integrales de este tipo de programas – Programa de Competencias Básicas, Programa de Tutorías, Programa de Apoyo Matemático, Programa de Apoyo en Lecto-escritura, Programa de Apoyo Socio-emocional, por ejemplo- proporciona una base para el desarrollo del currículo y la gestión, la mejora continua y la acredita-

ción. Dos procesos clave se evidencian: (1) La asociación de atributos de cada programa de nivelación y acompañamiento con las actividades curriculares obligatorias y (2) la recopilación y procesamiento de datos emanados de estas acciones afirmativas. La facilitación del compromiso académico de la comunidad docente y estudiantil- se lograría a través de un enfoque integrado de Aseguramiento de los Aprendizajes.

Referencias Bibliográficas

Andreucci, P. (2015, Mayo). Competencias Básicas de Argumentación: Sentidos y (sin) sentidos de un plan de nivelación, actualización y reforzamiento en la Enseñanza Superior. En Congreso Internacional de Evaluación Basado en Competencias, CIEBC, 20 a 22 de mayo 2015, Cartagena de Indias, Colombia.

Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34, (1), 1-14, DOI: 10.1080/07294360.2014.934336.

Alonso-Geta, P. M. P., Leonhardt, P. C., & Castillo, E. G. (2009). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 11, 53-83.

Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education: improving practice through theory and research*. New York: Routledge.

Bradley, S., Kirby, E. & Madriaga, M. (2015). What students value as inspirational and transformative teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 52, (3), 231-242, DOI: 10.1080/14703297.2014.880363.

Coll, C. (2007). *Las competencias básicas en educación*. Barcelona: Alianza.

Cotterill, S. (2015). Tearing up the page: re-thinking the development of effective learning environments in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 52, (4), 403-413, DOI: 10.1080/14703297.2013.862174.

Hutmacher, W. (2003, Junio). Definición de las competencias básicas. En La situación en Europa. Congreso de Competencias Básicas. Barcelona: España.

Lawson, R., Taylor, T., French, E., Fallshaw, E., Hall, C., Kinash, S. & Summers, J. (2015). Hunting and gathering: new imperatives in mapping and collecting student learning data to assure quality outcomes. *Higher Education Research & Development*, 34, (3), 581-595, DOI: 10.1080/07294360.2014.911249.

Morcillo, P., Rodríguez Antón, J. M., Casani, F., & Rodríguez Pomedá, J. (2010). El valor de los conocimientos y del aprendizaje como fuente de competencias básicas distintivas. *Dirección y Organización*, 24, 12-20.

Morgan, H. (2014). Focus on Technology: Flip Your Classroom to Increase Academic Achievement, *Childhood Education*, 90, (3), 239-241, DOI: 10.1080/00094056.2014.912076.

Otero, J. M. (2010). Competencias básicas y currículo. En J.M. Otero, *Competencias básicas* (pp. 13-32). Madrid: Wolters Kluwer.

Petsch, C., Norwig, K., & Nickolaus, R. (2014). Improving professional competence: effects of a training program for low-achieving apprentices. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft*, 17, 81-101.

Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*. Madrid, (322), 255-288.

Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo* (Vol. 111). Barcelona: Narcea.