

# **Marco de desarrollo académico docente**

Un mapa de la buena docencia universitaria  
basado en la investigación

**Javier Paricio Royo**  
**Amparo Fernández March**  
**Idoia Fernández Fernández**  
(Coords.)



**RED-U**

Red de Docencia Universitaria



# Marco de desarrollo académico docente

Un mapa de la buena docencia universitaria  
basado en la investigación

Javier Paricio Royo  
Amparo Fernández March  
Idoia Fernández Fernández  
(coords.)

Las dimensiones del MDAD han sido desarrolladas por un equipo de  
cuatro universidades compuesto por los siguientes autores:

Aintzane Cabo Bilbao  
Idoia Fernández Fernández  
Amparo Fernández March  
Eloína García Félix  
María Soledad Ibarra Sáiz  
Javier Paricio Royo  
Gregorio Rodríguez Gómez  
Cristina Rodríguez Monzonís  
Pilar Ruiz de Gauna Bahillo

Un proyecto promovido y editado por:



Red de Docencia Universitaria

Paricio Royo, Javier (coord.)  
Fernández March, Amparo (coord.)  
Fernández Fernández, Idoia (coord.)

Marco de desarrollo académico docente.  
Un mapa de la buena docencia universitaria  
basado en la investigación.  
- 1º ed. - Bilbao: REDU, Red de Docencia  
Universitaria, 2019. 44 p.; 21X21 cm.

ISBN: 978-84-09-12349-0

1. Enseñanza Universitaria

Fecha de catalogación: 11/06/2019

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 per-  
mission in writing from REDU.

© REDU, junio 2019

## La propuesta de REDU de un *Marco de desarrollo académico docente (MDAD)*

### ¿Qué significa buena docencia en educación superior?



### La construcción de una visión compleja y basada en la investigación

Nuestra concepción de lo que es una buena docencia marca el límite superior de nuestra posible evolución como profesoras y profesores universitarios. El prestigio y reconocimiento de la docencia, su concepción y el enfoque y, en última instancia, la calidad de lo que ofrecemos a nuestros estudiantes en las titulaciones, están determinados por nuestra cultura docente colectiva. Si pensamos en la docencia como simple explicación de lo que sabemos, no parece una actividad notoria que merezca un reconocimiento particular, al menos en relación a otras actividades académicas. Pero, si pensamos en ella como transformación de las formas de pensar y actuar de nuestros estudiantes y consideramos la enorme complejidad de los factores que concurren en este proceso, entonces, la docencia aparece como una actividad académica de muy alto nivel, que requiere años de desarrollo.

El MDAD es, en primer lugar, el proyecto de construcción de una visión actualizada, compleja y basada en la investigación de qué significa buena docencia universitaria y cuáles pueden ser los hitos para ir avanzando progresivamente en ella. Su construcción es, ante todo, un trabajo de integración de más de cuatro décadas de investigación. Todos los descriptores están respaldados por la investigación de forma consistente, tal y como hemos documentado recientemente (Paricio, Fernández y Fernández, 2019). El concepto de *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) atraviesa todo el trabajo: hacer de la docencia una actividad verdaderamente académica, comenzando por fundamentarla en el conocimiento previo y la investigación disponible. Por ello es un marco de *desarrollo académico docente*.

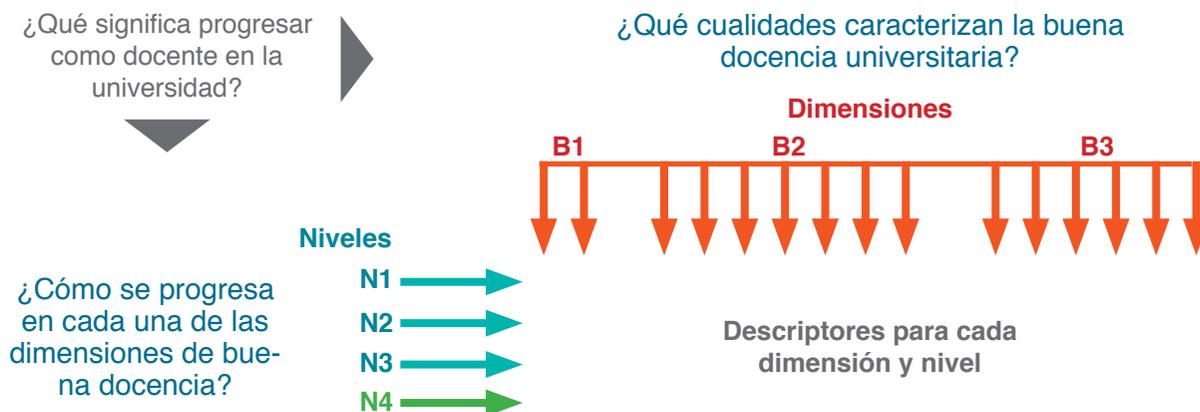
### Un mapa para pensar, debatir y para trazar recorridos

El MDAD es un mapa. Sirve, como cualquier mapa para pensar el territorio y trazar recorridos. Está concebido como un mapa para el desarrollo docente del profesorado. No prescribe un camino. Simplemente es una herramienta, un marco de referencia, para revisar y diseñar la formación y las políticas de desarrollo del profesorado, para auto-evaluarse, para evaluarse entre pares o para marcarse objetivos de calidad docente individuales y colectivos... Su futuro y aplicaciones están por definir.

### Un proyecto impulsado por REDU y participado por numerosas universidades

Este es un proyecto impulsado por la Red de Docencia Universitaria (REDU) desde 2016, fecha en la que comenzaron los seminarios y talleres con participación de expertos de un buen número de universidades españolas. Los objetivos y estructura fundamental del MDAD quedaron aprobados y publicados dos años después (Paricio, 2018). A partir de ahí, un proyecto de investigación financiado por REDU llevó al equipo firmante a la presente propuesta. Este es un Marco para el debate, así que esperamos que versiones posteriores vengan a completar y refinar la versión actual.

## Niveles y dimensiones: la cuadrícula que organiza el MDAD



### 15 dimensiones de buena docencia desplegadas en 3+1 niveles

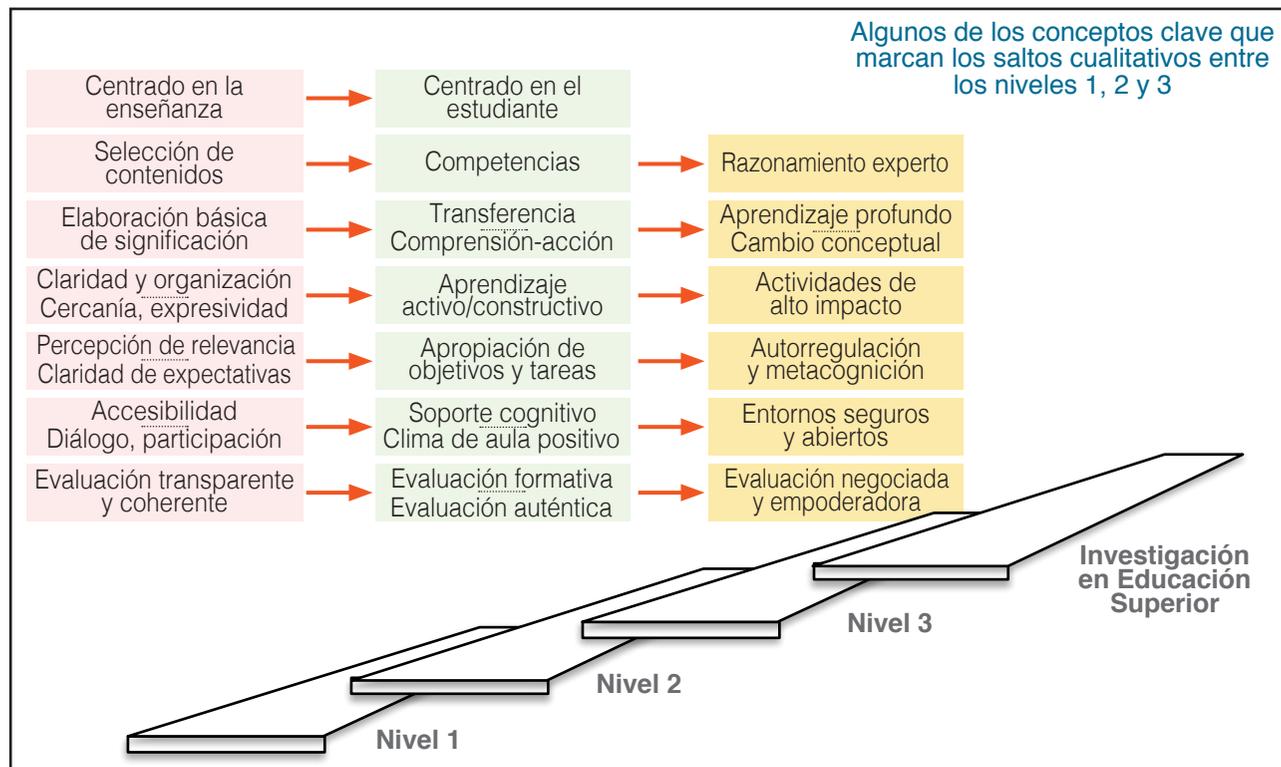
La elaboración del MDAD parte de la identificación de aquellos aspectos o cualidades que la investigación ha asociado de forma consistente a la calidad del aprendizaje de los estudiantes. La revisión de investigación ha ido así dando paso a un proceso de selección guiado por los criterios de relevancia (impacto potencial sobre el aprendizaje y consistencia de la investigación respecto a ese impacto) y coherencia, esto es, que los factores resultasen complementarios e interrelacionados entre sí, de forma que se ofreciese una visión global coherente. Este es el origen de las *dimensiones* del MDAD, entendidas como respuestas diferentes y complementarias a la pregunta de “¿qué significa buena docencia universitaria?”. Cada dimensión va encabezada por una declaración de ese valor o cualidad de buena docencia: “frente a una concepción centrada en la enseñanza... un aprendizaje activo y constructivo...”, por ejemplo.

La segunda cuestión que dirige la génesis del MDAD es “¿cómo se progresa hacia la buena docencia?”. Se trata de ir escalonando cualitativamente el avance hacia el grado máximo de desarrollo de cada dimensión. Se disponen así tres *niveles*, a los que se suma un cuarto nivel dedicado exclusivamente a la investigación sobre algunos aspectos clave de cada dimensión. El resultado es así un mapa de buena docencia en forma de tabla, en la que se sitúan *descriptorios* de buena docencia en cada celda. Existe una lectura horizontal por niveles (cada uno configuraría un determinado perfil de desarrollo docente) y otra vertical por dimensiones (la progresión en un determinado valor docente).

## Niveles entendidos como saltos en la concepción de la docencia

¿Qué significa progresar académicamente en el ámbito docente? La respuesta habitual de los sistemas de evaluación ha sido de naturaleza cuantitativa, en forma de acumulación de méritos o de dedicación a determinadas tareas docentes menos habituales. Pero eso no significa progresar, llegar a ser mejor profesor o profesora. La progresión debe tener una naturaleza cualitativa. La solución adoptada por el MDAD consiste en establecer escalones definidos como concepciones diferentes y progresivamente más sofisticadas y avanzadas de la docencia. Existen algunos modelos de referencia para este tipo de solución, como los propuestos por Biggs y Tang (1999) o Trigwell y Prosser (1996a y 1996b).

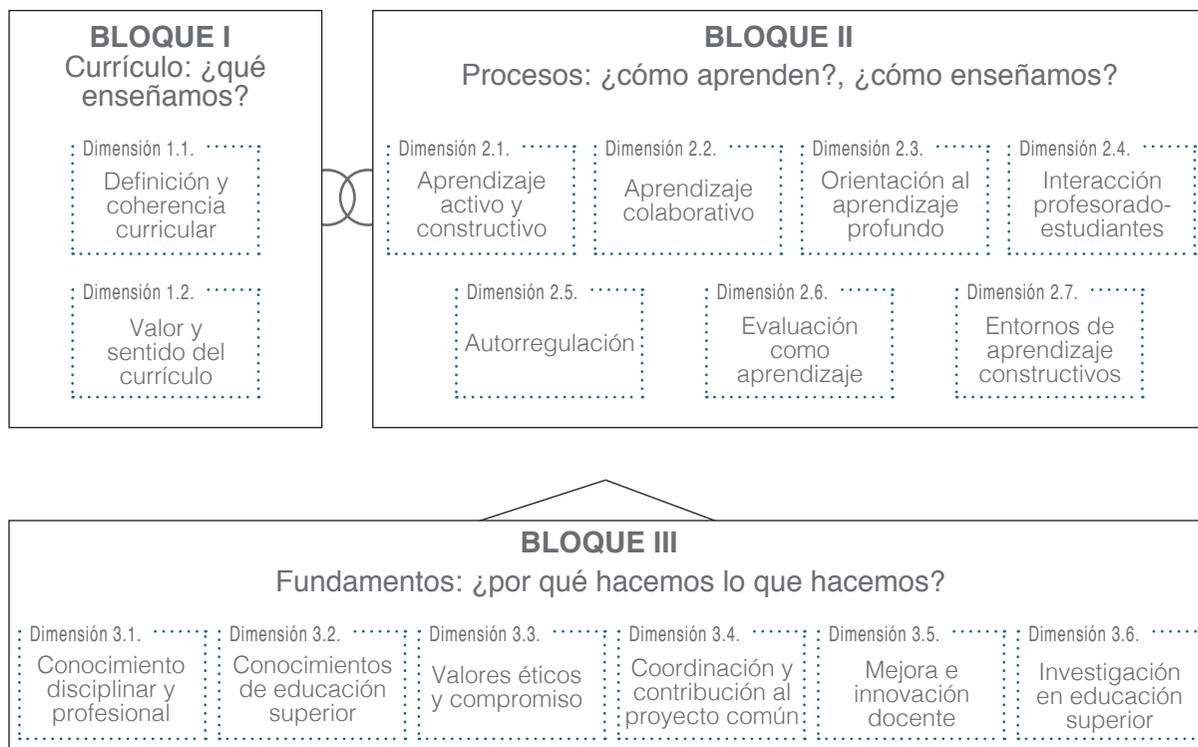
En el MDAD, un núcleo de determinados conceptos clave, relacionados y coherentes entre sí, definen la concepción de la docencia que corresponde a cada nivel.



## Las dimensiones organizadas en tres grandes bloques

### ¿Qué?, ¿cómo? y ¿por qué?

Las quince dimensiones del MDAD están organizadas en tres bloques, correspondientes a tres cuestiones fundamentales: ¿qué enseñamos? (los objetivos, la planificación curricular), ¿cómo enseñamos? (los procesos de enseñanza y aprendizaje) y ¿por qué enseñamos lo que enseñamos y por qué lo hacemos como lo hacemos? (los fundamentos, los conocimientos y las concepciones sobre los que se basa nuestra docencia).



## **Bloque I. Currículo: ¿qué enseñamos?, ¿qué queremos que aprendan?**

La calidad de la docencia tiene su punto de partida en el modo en que se concibe y se planifica el currículo. Esta cuestión se ha organizado en dos dimensiones diferentes: por un lado, el valor de la coherencia de los elementos que conforman el currículo, determinado por la complejidad de nuestra visión de los numerosos factores y cuestiones que inciden sobre los procesos y resultados de aprendizaje; por otro lado, la cuestión de hacia dónde dirigimos nuestras asignaturas, lo que queremos que aporten de valor a los estudiantes. Esta segunda dimensión es todavía más compleja que la primera, en la medida que hacer verdaderamente relevantes nuestras asignaturas para los estudiantes conlleva un alto nivel de conocimientos y reflexión sobre la materia, la titulación, los propios estudiantes, las necesidades sociales y el significado y propósito general de la Educación Superior.

## **Bloque II. Procesos: ¿cómo aprenden?, ¿cómo enseñamos?**

El segundo gran bloque de cualidades de la buena docencia se centra en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El MDAD se articula aquí en siete dimensiones que podríamos nombrar de modo sintético como aprendizaje activo y constructivo, aprendizaje colaborativo, orientación al aprendizaje profundo, interacción profesorado-estudiantes, autorregulación, evaluación y entorno de aprendizaje. Cada una de estas dimensiones tiene detrás una larga tradición investigadora que las respalda como valores asociados a la buena docencia universitaria. A pesar de que se trata casi siempre de líneas de investigación independientes, todas ellas están estrechamente vinculadas entre sí en la práctica del aula e incluso en la teoría, en la medida que es la coherencia entre todos estos elementos lo que realmente tiene impacto sobre la calidad del aprendizaje.

## **Bloque III. Fundamentos: ¿por qué hacemos lo que hacemos?**

Nuestras decisiones sobre qué se debe aprender y enseñar, sobre cuáles son los mejores procesos de aprendizaje o sobre cuál debe ser nuestro papel y actuación en ese proceso están basadas en nuestros conocimientos, concepciones, intereses y actitudes. Cualquiera que sea nuestro verdadero nivel de calidad docente, siempre solemos pensar en nosotros mismos como buenos profesores y profesoras: al fin y al cabo actuamos conforme a lo que sabemos y creemos que debe ser un buen profesor universitario. Por esta razón, progresar como docentes requiere hacer evolucionar, o incluso transformar, todos esos aspectos -a veces poco conscientes- sobre los que se fundamenta nuestra docencia. Cada uno de los niveles de progresión lleva aparejados unos determinados conocimientos disciplinares, profesionales y educativos, así como determinados valores, compromisos y actitudes. Asimismo, cada nivel conlleva unas concepciones y formas de actuar en relación a lo que debe ser nuestra contribución al equipo docente y a la institución, la evolución de nuestras asignaturas y la contribución al conocimiento general sobre la enseñanza y el aprendizaje de nuestras materias.

## Presentación general de las dimensiones

### BLOQUE I. CURRÍCULO

#### 1.1. Definición y coherencia curricular

Frente a un currículo opaco e improvisado, fruto de la acumulación de contenidos



Un **currículo explícito, definido y coherente, construido a partir de los resultados de aprendizaje esperados**

Esta dimensión tiene una orientación eminentemente técnica y se construye en torno al concepto de alineamiento constructivo (Biggs, 1999) o coherencia entre todos los elementos del currículo y de *backward design*, o diseño “hacia atrás”, desde los resultados de aprendizaje esperados. Va progresando desde su sentido más simple y fundamental, como coherencia entre evaluación, actividades y objetivos, hasta una visión de la compleja coreografía de factores y elementos que deben tenerse en cuenta en esa búsqueda de coherencia.

#### 1.2. Valor y sentido del currículo

Frente a un currículo concebido como temarios de contenidos que deben reproducirse



Un **currículo integrado y orientado a la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante** y el desarrollo de las competencias de alto nivel propias de la Educación Superior

La segunda dimensión curricular se ocupa de hacia dónde se dirige el currículo, la naturaleza y el valor de los objetivos que se persiguen. A una concepción reproductiva del currículo, centrada en la repetición de contenidos declarativos o procedimientos, se opone una concepción curricular centrada en la transformación del estudiante en algún sentido. La progresión va desde las ideas ya clásicas de empleabilidad y competencias (nivel 2) hasta una concepción más holística e integrada del desarrollo del estudiante en torno al concepto de *Ways of Thinking and Practicing* acuñado por el ELT Project (Entwistle, 2005), esto es, las formas de pensar y actuar que caracterizan al experto en un ámbito determinado.

## BLOQUE II. PROCESOS

### 2.1. Aprendizaje activo y constructivo para el cambio conceptual

Frente a una concepción centrada en la enseñanza y la exposición de contenidos



**Aprendizaje activo y constructivo para facilitar el cambio conceptual:** un planteamiento docente centrado en la calidad de “lo que el estudiante hace”

Esta dimensión desarrolla la noción de aprendizaje activo y constructivo. El diseño de una progresión en una enseñanza centrada en la calidad de “lo que el estudiante hace”, tal y como propuso John Biggs (1999), se basa en los conceptos de enseñanza para un aprendizaje constructivo (Chi, 2009), de prácticas educativas de alto impacto (*High Impact Practices*; Kuh, 2008), y de enseñanza orientada al cambio conceptual de los estudiantes (Trigwell y Prosser, 1996). La dimensión va avanzando en sus distintos niveles desde una enseñanza clara y organizada que facilita la estructuración por parte del estudiante de los conocimientos que recibe, hasta la propuesta de experiencias de aprendizaje de alto impacto educativo en las que el estudiante debe enfrentarse a tareas complejas en las que debe ir “más allá” de lo que recibe, integrando conocimientos de distinta naturaleza, valorando perspectivas diversas, enfrentándose a situaciones concretas mal estructuradas, revisando sus concepciones e ideas previas e interaccionando en contextos y comunidades reales.

### 2.2. Aprendizaje cooperativo

Frente a un aprendizaje donde el estudiante sólo escucha, toma notas y estudia aislado



Un **aprendizaje cooperativo, basado en la construcción social de conocimientos y la elaboración negociada** de ideas y soluciones para lograr el desarrollo cognitivo y social del estudiante

La dimensión 2.2. defiende el valor de los procesos cognitivos y sociales que desencadenan la deliberación y la negociación de ideas y puntos de vista entre compañeros o con profesores, expertos o implicados de cualquier tipo. La dimensión va progresando desde el simple fomento del diálogo y el debate en el aula, a la incorporación de actividades cooperativas estructuradas (Johnson y Johnson, 2009) y, en el nivel superior, la aplicación de la noción de comunidad de aprendizaje (Smith, MacGregor, Matthews y Gabelnick, 2004), donde la negociación de significados y la responsabilidad compartida se convierten en el eje del proceso de aprendizaje.

### 2.3. Orientación al aprendizaje profundo

Frente a un enfoque que requiere del estudiante un trabajo superficial y reproductivo



Promueve una **orientación al aprendizaje profundo, una implicación intensa y un grado elevado de elaboración del conocimiento**

Esta dimensión es, de algún modo, el reverso de la primera: si allí se trataba de la calidad de la propuesta de actividades, aquí el foco se pone sobre el modo en que el estudiante enfoca y desarrolla su trabajo dentro de esa tarea. La dimensión se basa en dos conceptos clave: por un lado la idea de elaboración cognitiva o elaboración del conocimiento (Kalyuga, 2009); por otro, la noción de enfoques de aprendizaje y, en particular, el concepto de orientación al aprendizaje profundo (Marton, Hounsell y Entwistle, 2005). Se progresa desde las estrategias simples de elaboración y organización del significado de lo que se recibe (Weinstein y Mayer, 1986), a la potenciación explícita de la comprensión activa (Perkins, 1998) y la transferencia (Chi y VanLehn, 2012) y, en última instancia, la orientación al aprendizaje profundo y al razonamiento de alto nivel (Entwistle, 2009).

### 2.4. Autorregulación

Frente a enfoques que alienan al estudiante de su propio aprendizaje, sin conciencia de sus objetivos



Desarrollo de la **autorregulación para la transformación intelectual del estudiante** y el desarrollo de su capacidad de respuesta autónoma ante los retos personales y profesionales.

El modo en que los estudiantes afrontan su tarea académica tiene un segundo punto clave en el concepto de autorregulación, objeto de la dimensión 2.4. Se trata de un gran paraguas conceptual que reúne aspectos diversos de gran impacto sobre los resultados de aprendizaje, como la configuración y apropiación de los objetivos y metas de aprendizaje, el control y la responsabilidad sobre los procesos, la capacidad de metacognición, el desarrollo de la confianza y seguridad en sus propias capacidades o la regulación de los múltiples aspectos afectivos que convergen sobre la experiencia de los estudiantes. La dimensión progresa desde aspectos muy básicos como la claridad de expectativas y la relevancia, hasta el desarrollo intencional y estratégico de la apropiación del proceso de aprendizaje por parte del estudiante y su capacidad para regularlo de forma autónoma.

### 2.5. Interacción profesorado-estudiantes

Frente a una relación jerarquizada y mínima entre profesores y estudiantes



Una **interacción intensa y valiosa** en la que estudiantes y profesores participan, recíprocamente, en experiencias de aprendizaje **en un entorno socioemocional de aprendizaje seguro y abierto**.

El foco de esta dimensión es el aula considerada como un entorno *socioecológico* (Moos, 1979) en el que los elementos emocionales y relacionales tienen una influencia determinante sobre los procesos y resultados de aprendizaje. El concepto de clima positivo de aula (Graham y Gisi, 2000) modela en gran medida esta dimensión, que progresa desgranando conceptos tan diversos como el respeto y la accesibilidad (nivel 1), el compromiso con el éxito del estudiante, el soporte cognitivo y el clima social del grupo (nivel 2), o como la noción de entorno seguro y abierto, asociado a los procesos y resultados de alto nivel (nivel 3).

## 2.6. Evaluación como aprendizaje

Frente a una evaluación concebida como mera calificación y selección, carente de criterios de calidad



Una **evaluación auténtica, retadora, compartida y sostenible, concebida como aprendizaje**, que desarrolla la capacidad de autorregulación y el empoderamiento del estudiante

La extraordinaria relevancia de la evaluación sobre el aprendizaje queda reflejada en las distintas concepciones y valores que se proyectan sobre ella, desde la simple evaluación coherente, transparente y basada en criterios (nivel 1), la evaluación formativa, auténtica o participativa (nivel 2), hasta aquellas concepciones en que evaluación y aprendizaje se integran plenamente a través de conceptos como evaluación compartida y negociada, evaluación para el aprendizaje (Swaffield, 2011) o evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015), ligada al desarrollo de la autorregulación y metacognición.

## 2.7. Entornos constructivos de aprendizaje

Frente a una casi total ausencia de indicaciones, recursos o materiales de apoyo



**Entornos de aprendizaje constructivos como espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento**

La noción de entorno de aprendizaje señala todo aquello que rodea el proceso de aprendizaje del estudiante provocándolo, alimentándolo u orientándolo. La dimensión atraviesa niveles diferentes de desarrollo, que van desde los clásicos recursos de apoyo (nivel 1), a los entornos constructivistas (Perkins, 1992; Wilson, 1996), concebidos como espacios para la resolución de un problema central, que es explorado a través de la interacción con información, personas, casos o experiencias muy diversas (nivel 2), hasta llegar al concepto de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991), en las que el estudiante se ve inmerso en un entorno social auténtico centrado dedicado a afrontar determinado tipo de problemas (nivel 3).

## BLOQUE III. FUNDAMENTOS

### 3.1. Conocimiento disciplinar y profesional

Frente a una docencia basada en la tradición o la imitación acrítica,



Una docencia basada en un **conocimiento profundo y crítico de la materia, así como del entorno profesional y social** que caracteriza los perfiles de salida de la titulación y del contexto general de la titulación

Una visión global bien estructurada y crítica de la materia, organizada en torno a problemas y conceptos clave desarrollados en profundidad y concepciones epistemológicas avanzadas permite la construcción de currículos más valiosos y estructurados, en los que la selección estratégica de contenidos y cuestiones favorece que el estudiante desarrolle una comprensión profunda.

### 3.2. Conocimientos de educación superior

Frente a una docencia basada en la tradición o la imitación acrítica,



Una docencia basada en el **conocimiento de la teoría e investigación en Educación Superior**, incluyendo el conocimiento del alumnado y sus procesos de aprendizaje, en el contexto específico de una materia

Los conocimientos educativos, desde sus principios y aspectos más generales y básicos, hasta las estrategias para afrontar dificultades y retos específicos del aprendizaje de una materia concreta, determinan nuestras decisiones docentes. En el mismo sentido, el conocimiento de los estudiantes, de sus expectativas e ideas previas, marca una diferencia clave en el modo de afrontar la docencia.

### 3.3. Valores éticos y compromiso social e institucional

Frente a criterios meramente técnicos o movidos por intereses personales,



Una docencia basada en los **valores académicos y democráticos**, así como en el **compromiso social y personal** que deben caracterizar a los profesionales de la educación superior

La manera de enfocar el trabajo docente está también condicionada por determinados valores y compromisos. Desde el simple respeto, diálogo y trato equitativo y honesto (nivel 1), la proyección de los valores académicos de rigor y pensamiento crítico, el compromiso con la función social de la universidad y la responsabilidad en las acciones docentes (nivel 2), hasta el compromiso activo con la igualdad de oportunidades y los problemas sociales o con la propia profesionalidad docente, objeto de revisión y mejora permanente desde la innovación y la investigación (nivel 3).

### 3.4. Coordinación y contribución al proyecto colectivo institucional

Frente a una docencia aislada, resistente a la coordinación y colaboración,



Una docencia basada en un **alto nivel de coordinación y participación en procesos de mejora colectivos**, fruto de la convicción de pertenencia a un proyecto compartido y del compromiso institucional

La docencia no puede ser un empeño solitario y opaco, sino que debe integrarse, como ocurre en cualquier otro ámbito académico, en un proyecto colectivo que abarca desde los equipos docentes más inmediatos, hasta las redes interinstitucionales que promueven la investigación y la mejora de la Educación Superior.

### 3.5. Mejora e innovación docente

Frente a una concepción autocomplaciente, carente de crítica, opaca y cerrada,



Una docencia basada en un **proceso continuo de revisión e innovación, abierto y colaborativo**, arraigado en una concepción problematizada y crítica de la propia docencia.

El foco de esta dimensión es una consideración problemática de la docencia, concebida como un espacio de indagación en evolución constante. Se progresa desde el profesorado que simplemente observa problemas u oportunidades de mejora en su práctica habitual (nivel 1), hasta el análisis sistemático y documentado de los procesos y el currículo a través de los resultados y experiencia de los estudiantes (nivel 2), hasta una plena orientación académica de la docencia (nivel 3), entendida como la utilización de modelos y técnicas de análisis y procesos de mejora validados por la investigación y la apertura a la colaboración y la intervención de pares y expertos externos.

### 3.6. Investigación en Educación Superior

Frente a una concepción simplista y no problemática,



Una docencia basada en una **contribución relevante a la investigación en Educación Superior**, lo que redundará en capacidad de revisión crítica y debate abierto de los principios que conforman su docencia.

La idea central de esta dimensión es la conversión de la educación superior, en general, y la docencia de una materia específica, en particular, en objetos de investigación. La docencia se convierte en una hipótesis (basada en la investigación previa), sometida a la experiencia y el análisis, que conduce a unas conclusiones que se comunican y debaten en el seno de una comunidad académica de referencia para producir un conocimiento compartido.

## Un currículum explícito, definido y coherente, construido a partir de los resultados de aprendizaje esperados

### Un currículum actualizado, explícito y coherente en sus elementos fundamentales. *[Nivel 1]*

La selección de contenidos responde a un conocimiento actualizado y suficiente del estado de la cuestión de la(s) disciplina(s) o prácticas profesionales implicadas en la asignatura.

El currículum está definido de forma pública en todos sus aspectos fundamentales. Los resultados de aprendizaje esperados están claramente determinados y son explicados de la forma más asequible y precisa posible en documentos públicos y fácilmente accesibles. Los procesos e instrumentos mediante los cuales se va a medir el logro de esos resultados son explicados públicamente, junto con los criterios que se van a aplicar en esa evaluación. El programa de trabajo que se va a seguir para facilitar el logro de los resultados de aprendizaje previstos es conocido con suficiente detalle por los estudiantes.

El currículum responde al principio fundamental del alineamiento constructivo entre resultados de aprendizaje esperados, actividades de aprendizaje y procesos y criterios de evaluación. Existe así una coherencia entre los tres elementos fundamentales del currículum, de forma que los procesos e instrumentos de evaluación permiten una comprobación válida del logro de los resultados de aprendizaje esperados y el programa de actividades previsto resulta plenamente adecuado para facilitar el logro de esos resultados.

### Un currículum bien alineado con el contexto de la titulación. *[Nivel 2]*

La idea de alineamiento constructivo del currículum se extiende a la relación de las asignaturas con el conjunto de la titulación, respondiendo de forma adecuada a:

- Una coordinación entre las asignaturas en todos los ámbitos, desde las cargas de trabajo y la disposición temporal de tareas y objetivos, hasta los contenidos académicos, experiencias de aprendizaje o sistemas de evaluación. Se trata, en general, de lograr que la titulación en su conjunto funcione para el estudiante como un único proyecto integrado, coherente y con sentido.
- Una selección y definición de aquellos resultados de aprendizaje que aporten un mayor valor al desarrollo del estudiante en el marco de los perfiles de salida y de los resultados de aprendizaje es-

perados en el resto de las asignaturas. Los resultados de aprendizaje y los sistemas de evaluación se convierten en el fruto de una reflexión estratégica sobre la contribución que la materia puede realizar a la formación y desarrollo de los estudiantes en el marco de esos perfiles de salida de la titulación (ver dimensión 2.1.)

- Una adecuación a las disposiciones y directrices de los órganos de gobierno y coordinación de la titulación y, en particular, a su proyecto educativo y sus estrategias y objetivos de mejora. Ya se trate de un documento que marca explícitamente el proyecto educativo o sus estrategias de evolución, o las indicaciones formales e informales del coordinador/a de la titulación o sus comisiones de gestión de la calidad, las asignaturas contribuyen de manera decidida con la calidad del proyecto colectivo que representa una titulación.

## El currículum como sistema complejo alineado desde los resultados de aprendizaje esperados

*[Nivel 3]*

Las decisiones sobre el currículum y los procesos de enseñanza y aprendizaje se argumentan desde una comprensión profunda del sistema complejo de factores que inciden y condicionan los entornos de aprendizaje y los procesos de desarrollo educativo.

Esta comprensión sistémica se realiza en una atención y tratamiento coherente y con propósito de todos esos factores: estrategias de interacción y soporte de los estudiantes, desarrollo de su autorregulación, tipos de actividades que se ofrecen, niveles y tipos de exigencia cognitiva, estrategias de participación y colaboración entre estudiantes, sistema de evaluación, recursos de apoyo y entornos de aprendizaje (ver descriptores del bloque II). Este alineamiento profundo de todos los factores del sistema es descrito y argumentado, explicando el modo en que se espera que cada uno de ellos, en su interacción con los demás, contribuyan a crear un entorno adecuado para el desarrollo intelectual y personal de los estudiantes en relación a los resultados de aprendizaje esperados para la asignatura y la titulación en su conjunto.

Los resultados de aprendizaje esperados han sido objeto de reflexión y análisis en profundidad. Allí donde ha sido posible y adecuado, el análisis se ha concretado en retos o realizaciones que deberían ser capaces de llevar a cabo o en indicaciones sobre los criterios de realización o calidad esperados. En cualquier caso, el alto nivel de madurez reflexiva alcanzado sobre lo que pretende conseguirse en términos de aprendizaje da criterio, coherencia y sentido a todos los elementos del currículum y a todas las actuaciones docentes, entendidos como parte de una coreografía orientada en una dirección plenamente consciente y argumentada.

Un **currículo integrado y orientado a la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante** y el desarrollo de las competencias de alto nivel propias de una Educación Superior

**Un currículo orientado hacia la competencia para afrontar los retos propios del perfil de salida.**

[Nivel 2]

Un currículo orientado hacia el desarrollo de la competencia necesaria para afrontar determinados tipos de retos, situaciones o problemas que se juzgan característicos de un determinado perfil de salida asociado a la titulación. El diseño curricular de la asignatura, en coordinación con el resto de asignaturas, va así más allá de la lógica académica y el estado de la cuestión de una disciplina, para proponer un proyecto de desarrollo de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores que mejor contribuyen a hacer del estudiante una persona competente en el ámbito de actividad propio del título.

Este tipo de currículo se caracteriza fundamentalmente por las siguientes cualidades:

- Un currículo concebido a partir del análisis sobre aquello que es necesario para llegar a ser competente para afrontar los retos y tareas propias de un determinado perfil de salida. Las asignaturas se conciben así desde su contribución a ese perfil de salida y en coordinación con el resto de asignaturas (frente a la fragmentación de currículos concebidos como acumulación de materias y temas). Los resultados de aprendizaje de la asignatura son así estratégicamente seleccionados, formulados y argumentados, como la mejor opción para contribuir a la competencia del estudiante.
- Un currículo de la asignatura concebido como un trayecto de desarrollo progresivo de esta capacidad de desempeño ante determinado tipo de retos. Esto conlleva una selección y secuencia de experiencias de aprendizaje justificada y organizada en torno a las necesidades de ese progresivo desarrollo competencial del estudiante (y no por el estado de la cuestión y la lógica de la disciplina).
- Una propuesta rica en actividades y experiencias de aprendizaje que requieren la contextualización y aplicación del conocimiento en proyectos, situaciones y problemas propios del ámbito de actividad de los perfiles de salida.
- Un currículo que integra las competencias transversales de forma explícita, como parte constituyente y relevante del programa formativo. Las competencias específicas y genéricas son trabajadas de forma integrada en el marco de realizaciones y retos estratégicamente diseñados para exigir al estudiante orquestrar diferentes tipos de recursos personales.
- Una evaluación coherente con el objetivo de desarrollo de competencias y, en consecuencia, centrada en la aplicación y contextualización de conocimientos en contextos específicos.

## Un currículo orientado al desarrollo de las formas de pensar y actuar propias del experto y su capacidad para afrontar la complejidad. [Nivel 3]

El currículo está concebido como un proyecto integrado en torno al objetivo global de que los estudiantes desarrollen, progresivamente, las formas de interpretar, razonar, argumentar, decidir y actuar propias de los expertos de un determinado ámbito, con particular énfasis en el desarrollo de la capacidad para enfrentarse a situaciones complejas o inciertas o para responder a situaciones novedosas y cambiantes que requieren adaptación flexible y capacidad de innovación.

Este tipo de currículo avanzado, vinculado al desarrollo de una empleabilidad propia de la Educación Superior, se orienta hacia el desarrollo de aspectos como:

- Capacidad de representar (analizar, interpretar, diagnosticar...) los problemas y situaciones propios del ámbito de forma precisa, compleja, matizada o diversa. Esto requiere el desarrollo de estructuras de conocimiento bien organizadas (en torno a ideas y conceptos profundos) y más densas (con múltiples relaciones cruzadas), en las que se incorporen de forma integrada tanto conceptos y principios abstractos, como casos, situaciones y contextos concretos.
- Un grado elevado de flexibilidad cognitiva, focalizando el currículo hacia el análisis y la decisión en situaciones problemáticas, complejas y mal estructuradas que requieren, no la recuperación de conocimientos y protocolos establecidos, sino el ensamblaje de conocimientos, perspectivas, capacidades y valores diversos para dar una respuesta específica a cada situación particular.
- Metacognición y pensamiento crítico, vinculados a la autonomía, auto-regulación y capacidad de toma de decisiones propias del experto. Esto requiere experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes deban analizar y valorar tanto datos y evidencias, como los presupuestos y argumentaciones que sostienen los razonamientos, conclusiones y decisiones (incluidas las propias).

## Contribuye a la investigación sobre la caracterización y desarrollo de la forma de pensar y actuar propias del experto en su ámbito [Nivel 4]

Aporta investigación sobre la caracterización, requerimientos y desarrollo de las formas de pensar y actuar del experto en un ámbito específico, lo que podríamos llamar una pedagogía de la *expertise*. Contribuye así a la comprensión de qué significa (cómo razona, decide o actúa un experto, de qué es capaz, cómo se enfrenta a los distintos tipos de situaciones...), qué lo hace posible (qué tipo de conocimientos, qué tipo de experiencias, qué prácticas, qué organización cognitiva de todo ese conjunto...) y cómo se puede desarrollar de forma eficaz (qué tipos de experiencias y trayectos, qué fases o hitos pueden reconocerse, cómo diseñar una buena evaluación, etc.).

## **Aprendizaje activo y constructivo** para facilitar el cambio conceptual: un planteamiento docente centrado en la calidad de “lo que el estudiante hace”

### **Enseñanza clara y bien organizada.** [Nivel 1]

Su docencia está bien organizada, de forma que se facilita la estructuración mental por parte del estudiante. Se realiza una buena disposición secuencial de los contenidos de acuerdo a un principio de progresión, atendiendo a los requisitos de información, conocimientos o capacidades previas en cada paso. Se utilizan estrategias y recursos específicos que expliciten y aclaren las relaciones entre las diferentes partes del contenido trabajado y la estructura del conjunto. Se sigue un ritmo adecuado a las capacidades y conocimientos previos.

### **Cercanía, expresividad y credibilidad.** [Nivel 1]

La materia se presenta con entusiasmo, expresividad y cercanía, lo que provoca que buena parte de los estudiantes compartan la percepción de relevancia e interés de lo que van a trabajar y se vinculen positivamente con la asignatura en términos afectivos. El profesor o profesora es capaz de ganar un buen nivel de credibilidad entre sus estudiantes, lo que refuerza la confianza, motivación y valoración. En esas presentaciones se crea, además, una comunicación e interacción fluida con los estudiantes, lo que facilita la comprensión y eleva la valoración del curso, de la materia y del propio profesorado.

### **Aprendizaje activo. Una planificación focalizada en “lo que el estudiante hace”.** [Nivel 2]

Se concibe la docencia desde el principio fundamental de que lo que determina el aprendizaje es la cantidad y calidad de “lo que el estudiante hace” y, en consecuencia, la docencia se centra en diseñar, organizar y dar soporte a experiencias de aprendizaje valiosas, capaces de generar buenos niveles de implicación de los estudiantes. Acorde con la noción de aprendizaje activo y constructivo, se propone un aprendizaje en el que (mediante el debate, la escritura de ensayos, la resolución de problemas, el estudio de casos... o incluso la simple reflexión) el estudiante produce algo que va más allá de lo que se le ha dado como punto de partida (reorganiza las ideas, sintetiza, critica, diseña, aplica, ofrece soluciones, hace diagnósticos, aporta análisis...). Las actividades se caracterizan por cinco principios (asociados todos ellos a niveles elevados de implicación y actividad del estudiante):

- Resulta relevante (profesional, personal, académica...) para el estudiante.
- Facilita la apropiación y la autonomía del estudiante en la actividad.
- Propone un reto académico exigente, capaz de llevar al estudiante a dar lo mejor de sí mismo.
- Proporciona oportunidades para el trabajo colaborativo y la negociación de ideas.
- Obliga al estudiante a enfrentarse a la tensión entre la teoría abstracta y lo concreto práctico.

### Actividades y experiencias de alto impacto educativo. [Nivel 3]

Se proponen diez cualidades asociadas por la investigación a actividades de aprendizaje con un alto impacto educativo (basado las *High Impact Practices*, propuestas por la Association of American Colleges and Universities, a partir de la investigación sobre el concepto de *student engagement*)

- Proyectan expectativas elevadas sobre los estudiantes.
- Se piden aportaciones auténticas a cuestiones abiertas de su ámbito profesional o social que son percibidas como muy relevantes.
- Se enfrentan a problemas mal estructurados y complejos que carecen de soluciones predefinidas.
- Exigen la revisión e integración de ideas procedentes de temas o incluso disciplinas diversas.
- Incorporan dilemas o polémicas comprometidas en las que deben considerar intereses, puntos de vista o posiciones ideológicas o científicas diferentes.
- Conceden al estudiante un amplio espacio de decisión y auto-regulación sobre su propio trabajo.
- Proporcionan la oportunidad de interactuar de forma intensa con profesionales, expertos, o investigadores y contrastar con ellos ideas, propuestas o argumentaciones.
- Proporcionan la oportunidad de trabajar en contextos reales compartiendo los problemas con comunidades del ámbito profesional correspondiente.
- Exigen competencias sociales de liderazgo, organización y gestión de equipos y negociación.
- Exigen el despliegue de competencias de planificación y gestión de proyectos complejos.

### Facilitación del cambio y desarrollo conceptual. [Nivel 3]

Se proponen experiencias de aprendizaje encaminadas a conseguir que los estudiantes desarrollen concepciones y formas de pensar que les permitan afrontar de forma “experta” los problemas y situaciones propios del ámbito de la titulación. A partir de un diagnóstico de las deficiencias y dificultades conceptuales habituales en la materia, se proponen experiencias de aprendizaje concebidas específicamente desde el propósito de empujar al estudiante a revisar sus concepciones previas, desarrollar conceptos más sofisticados y potentes y reorganizar sus estructuras de conocimiento.

### Investigación sobre las prácticas de alto valor educativo y los problemas de comprensión y cambio conceptual en ámbitos específicos. [Nivel 4]

Se investiga en la identificación y caracterización de prácticas de alto impacto en un ámbito específico, así como a la identificación de los problemas y dificultades conceptuales más habituales de los estudiantes en la disciplina y el diseño de estrategias de aprendizaje capaces de afrontarlos.

## **Aprendizaje cooperativo, basado en la construcción social de conocimientos y la elaboración negociada de ideas y soluciones para lograr el desarrollo cognitivo y social del estudiante**

### **Enseñanza abierta al diálogo con los estudiantes. [Nivel 1]**

La enseñanza, aunque mayoritariamente está centrada en la clases expositivas, ya se incluyen estrategias que favorecen la participación, por ejemplo, el uso de preguntas durante las explicaciones con el fin de aclarar, resolver dudas e, incluso, para cerrar una sesión de clase. También, se utilizan dinámicas grupales de tipo informal para focalizar la atención en el material y para facilitar un nivel sencillo de comprensión de los conceptos que se van trabajando en la clase.

### **Actividades con espacios cooperativos en las que los estudiantes aprenden interaccionando entre sí. [Nivel 2]**

Se utiliza adecuadamente la metodología del aprendizaje cooperativo en la que se dan las condiciones para que los estudiantes trabajen juntos como grupo cohesionado y así, poder alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos. Estos equipos de cooperación formal permanecen durante un tiempo más o menos extenso para ir realizando las actividades y tareas propuestas.

En el diseño de las actividades cooperativas se consideran distintos aspectos como el tamaño del grupo, la frecuencia de interacción, la estructuración de las tareas, etc.

Los espacios de cooperación facilitan el intercambio de opiniones, la explicación a los demás y la comprensión más profunda de los materiales. En este escenario el estudiante aprende a asumir su responsabilidad individual ante su propio aprendizaje y ante el aprendizaje de los demás. Al mismo tiempo, desarrollan habilidades sociales y personales para la interacción social, propiciando la reflexión del grupo sobre su propio trabajo.

### **Aprendizaje prioritariamente centrado en la interacción social y la negociación de significados. [Nivel 3]**

Los estudiantes en este entorno de aprendizaje tienen muchas oportunidades y situaciones que les permiten desarrollarse personal y socialmente y aumentar su sentido de pertenencia.

Se plantean entornos de aprendizaje en los que se pone en valor el aprendizaje a través de “comunidades de aprendizaje” y/o grupos base de largo recorrido en los que se les propone conectar ideas de diferentes disciplinas y, establecer entre ellos interacciones sociales continuas. Como resultado, los estudiantes se convierten en miembros de una comunidad centrada en el contenido académico, lo que les permite desarrollar aún más su identidad y descubrir su voz, así como integrar lo que están aprendiendo en su visión del mundo y otras experiencias académicas y sociales.

El entorno de aprendizaje de los estudiantes favorece la interacción recíproca en las tareas académicas, generando conocimiento de conceptos y capacidades cognitivas de alto nivel.

La interacción social de los estudiantes favorece la aparición del conflicto cognitivo o desequilibrio entre lo que el sujeto percibe, siente y comprende y lo que dicha interacción le provoca, para lograr una comprensión de mayor calidad y, por tanto, su desarrollo cognitivo y una construcción compartida de “significados”.

Los estudiantes desarrollan también comportamientos y actitudes responsables entre sí, llevando a un nivel máximo algunas de las características del aprendizaje cooperativo.

La estructuración de la enseñanza está hecha de tal modo, que ayuda a los estudiantes a hacer dos tipos de conexiones: conectar ideas de diferentes disciplinas y desarrollar una fuerte vinculación basada en las interacciones sociales continuas.

Se potencian prácticas de alto impacto como el aprendizaje servicio, que para algunos autores es la mejor comunidad de aprendizaje (Cross, 1998).

### **Investigación sobre los elementos clave de la cooperación. [Nivel 4]**

El profesorado en este nivel realiza investigaciones relacionadas con la mejora de los procesos cooperativos con el fin de construir conocimiento sobre la mejor articulación de dichos elementos en la enseñanza.

También, se pueden desarrollar estudios sobre el impacto de la calidad del aprendizaje de experiencias educativas basadas en el concepto de comunidad de aprendizaje en sus contextos.

## Orientación al aprendizaje profundo, una implicación intensa y un grado elevado de elaboración del conocimiento

### Estrategias básicas de memorización y elaboración de significado. [Nivel 1]

Se toma como punto de referencia para la selección y organización del conocimiento las ideas y conocimientos previos y se utilizan estrategias básicas para ayudar al estudiante a organizar, procesar y asimilar el conocimiento que se le proporciona, tales como:

- Estrategias de repetición siguiendo técnicas de espaciado e intercalado (encontrar las mismas ideas o conceptos clave pasado un tiempo y tras haber trabajado otros temas).
- Estrategias de procesamiento de la información como parafrasear, resumir, subrayar, identificar palabras clave, tomar notas, realizar esquemas simples, que potencian la atención y ayudan a explorar y fijar la estructura profunda del discurso.

### Elaboración del conocimiento: una enseñanza para la comprensión y la transferencia. [Nivel 2]

Se orienta el proceso de aprendizaje hacia la comprensión, entendiéndola como la capacidad de pensar y de utilizar el conocimiento para resolver problemas diversos de forma flexible. Esto conlleva incorporar al diseño al menos cuatro procesos específicos de elaboración del conocimiento:

- Organización e integración. La creación de estructuras de conocimiento coherentes y bien organizadas es lo que permite utilizar ese conocimiento de forma flexible y transferirlo a situaciones nuevas. Esto requiere organizar el currículo en torno a problemas y cuestiones que obligan al estudiante a elaborar y organizar cognitivamente el conocimiento.
- Transferencia y contextualización. El estudiante afronta problemas nuevos que le exigen elaborar y poner bajo interrogación el conocimiento disponible para adaptarlo a la nueva situación, lo que profundiza su comprensión. La comprensión es requisito de la capacidad de razonar y transferir, y, al mismo tiempo, la transferencia exige y promueve la comprensión y el razonamiento. Modelizando situaciones concretas análogas a las del contexto profesional de referencia a partir de sus conocimientos teóricos, el estudiante va desarrollando su capacidad de transferencia y su flexibilidad cognitiva.
- *Mindtools*, representaciones externas. Las tareas exigen pensar utilizando diversidad de formas de representación, desde distintos formatos de escritura académica (realización de estados de la cuestión, ensayos, artículos, etc.) hasta todo tipo de diagramas y gráficos. La utilización de múltiples formas de representación ha sido asociado por la investigación a la comprensión profunda.
- Deliberación y negociación de ideas. Las tareas prevén espacios en los que los estudiantes deben no sólo representar, sino también argumentar, negociar y deliberar sus ideas, particularmente en situaciones polémicas en las que convergen diversidad de posiciones, intereses o puntos de vista.

## Orientación al aprendizaje profundo y razonamiento de alto nivel. [Nivel 3]

Se promueve en el estudiante una orientación profunda del aprendizaje, trabajando de forma intencional sobre aquellos factores que la investigación ha demostrado que incitan o inhiben esa forma de enfocar el aprendizaje. Este descriptor está basado en todo el gran tronco de investigación sobre aprendizaje profundo/superficial o reproductivo/orientado al significado, que se inicia en los años setenta con los grupos de Göteborg (Suecia) y Lancaster (UK). Esta investigación demostró que la forma en que cada estudiante percibe e interpreta el entorno de aprendizaje resulta determinante sobre el modo en que plantea sus estudios, lo que, a su vez, determinará en gran medida la calidad de sus resultados.

Existen múltiples factores que el profesorado puede cuidar y que se ha demostrado que influyen de manera directa sobre los enfoques de aprendizaje de los estudiantes: carga de trabajo, percepción de relevancia de la tarea, clarificación de objetivos, expectativas y criterios de evaluación, desarrollo de la autorregulación y la apropiación del proceso por parte del estudiante (flexibilidad, opciones, etc.), evaluación orientada al aprendizaje profundo, evaluación formativa para el aprendizaje, etc.

Particularmente importante es la propia concepción de enseñanza del profesorado: una enseñanza centrada en la transformación de las formas de pensar del estudiante (cambio conceptual) y que propone una elaboración profunda del conocimiento mediante retos complejos de alto nivel cognitivo empuja a los estudiantes hacia un enfoque profundo de su tarea. Concebir la docencia, no ya como comprensión para la transferencia, como veíamos en el Nivel 2, sino como creación de experiencias que permiten a los estudiantes practicar las formas más sofisticadas de razonar y actuar propias del experto representa un verdadero salto cualitativo.

En general, el profesorado en este descriptor tiene un diagnóstico del enfoque de aprendizaje predominante en sus estudiantes y despliega una estrategia coordinada sobre esa diversidad de factores para arrastrar al mayor número posible a un enfoque profundo.

## Investigación sobre el aprendizaje profundo y el razonamiento de alto nivel en la disciplina.

[Nivel 1]

Aporta investigación sobre:

- Factores que influyen sobre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes, en general y en una disciplina particular.
- Naturaleza del razonamiento de alto nivel en un ámbito disciplinar o profesional específico, los tipos de retos que lo provocan de forma más eficaz, y las condiciones que lo hacen posible (en el terreno conceptual, de la auto-regulación, del entorno de aprendizaje, etc.)

## **Autorregulación** para la transformación intelectual del estudiante y el desarrollo de su capacidad de respuesta ante retos personales y profesionales

### **Disponibilidad del programa como guía de aprendizaje.** [Nivel 1]

Existe un programa público que expresa de manera clara y comprensible lo que deben aprender los estudiantes, cómo y para qué, así como, los criterios y el modo de la evaluación. Incluye una planificación con todas las actividades detalladas que sirve de guía de aprendizaje a los estudiantes y les ayuda a gestionar su tiempo y su esfuerzo. El programa tiene cierto nivel de flexibilidad para que los estudiantes sientan que es posible lograr los objetivos con un esfuerzo razonable. El programa plantea desafíos “alcanzables”, con actividades de aprendizaje de dificultad creciente para que puedan sentir que van dominando los contenidos y generar sentimientos positivos de autoconfianza y autoeficacia en relación a sus propias posibilidades.

### **Percepción de relevancia.** [Nivel 1]

En las explicaciones se utilizan ejemplos cercanos a la realidad (vida cotidiana, temas actuales, tópicos relacionados con sus futuras profesiones), que conecten con los intereses de los estudiantes y muestren la relevancia de la explicación.

### **Claridad de expectativas.** [Nivel 1]

La evaluación se comunica al principio de curso y se basa en criterios para certificar los logros alcanzados, vislumbrar sus carencias y/o áreas de mejora. En definitiva, que tomen conciencia de su nivel desarrollando una atribución del éxito o fracaso basada en su esfuerzo.

### **Apropiación de los objetivos, metas, tareas y criterios.** [Nivel 2]

El profesorado busca que los estudiantes hagan suyos los requisitos de las tareas y, orienten su esfuerzo por aprender al logro de objetivos de dominio. Las tareas se presentan como desafíos personales generando una comprensión clara de lo que tienen que hacer y una sensación de control sobre sus procesos de aprendizaje y/o el producto obtenido. Las actividades se gradúan en un continuo, de modo que, las tareas complejas se descomponen en tareas sencillas para facilitar el seguimiento del proceso y, que los estudiantes desarrollen estrategias de autorregulación cognitiva. Los estudiantes perciben la importancia de las actividades y es posible que desarrollen un interés intrínseco hacia las mismas y empleen más estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender de modo profundo. Se trabaja la evaluación y el reconocimiento de logros, poniendo el acento en las percepciones de los estudiantes sobre dicha evaluación, evitando, la comparación social y el uso indiscriminado de recompensas.

### **Flexibilidad en la distribución de la autoridad y la responsabilidad.** [Nivel 2]

Los estudiantes establecen sus prioridades en la finalización de las tareas, los métodos de trabajo o el ritmo de aprendizaje, siendo responsables de su proceso de aprendizaje. Se favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante, dándole opciones reales y respaldando su toma de decisiones.

### **Experiencias de aprendizaje de dominio.** [Nivel 2]

Se utilizan adecuadamente fuentes de información como experimentar el éxito en las tareas de aprendizaje, observar a los compañeros cómo ejecutan las actividades, recibir mensajes positivos respecto a la capacidad personal para afrontar el aprendizaje, para fortalecer las creencias personales o auto-percepciones de autoeficacia de los estudiantes.

### **Desarrollo explícito de los procesos de autorregulación cognitiva, afectiva y motivadora .** [Nivel 3]

Trabaja de modo explícito el desarrollo de los procesos autorreguladores del aprendizaje a través de la práctica, la observación, la retroalimentación y el seguimiento metacognitivo en contextos abiertos y participativos de solución de tareas complejas, de alto nivel cognitivo y reto académico.

Los estudiantes toman conciencia de los procesos automáticos negativos (conocimientos previos, estrategias, reacciones emocionales), para potenciar, por un lado, el desarrollo de estrategias de control de las emociones que puedan controlar el afecto y la ansiedad negativa, y por otro lado, el cuidado de la autorregulación que tiene que ver con aspectos motivacionales (autodiscursos positivos), o el uso de recompensas que consigan hacer tareas más relevantes para su carrera.

### **Seguimiento y apoyo al desarrollo de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.** [Nivel 3]

El logro de la autonomía se estimula creando entornos de aprendizaje abiertos de autorregulación en los que los estudiantes practican de modo independiente los procesos autorregulatorios. Al mismo tiempo, los docentes han desarrollado su propia capacidad de autorregulación, lo que les permite tomar una mayor conciencia de los procesos implicados y utilizar este conocimiento personal para implementar en su enseñanza estrategias apropiadas para fomentar niveles elevados de autorregulación en todas las dimensiones: cognitiva, emocional y metacognitiva.

### **Investigación sobre los procesos de autorregulación de los estudiantes universitarios.** [Nivel 4]

Investiga sobre el aprendizaje autorregulado, estudiando aspectos diferentes que pueden influir en el desarrollo de estos procesos en sus estudiantes. Además, como su docencia se encuentra en un nivel en el que plantean entornos de aprendizaje abiertos, auténticos y grupales sus trabajos de investigación le permiten avanzar en el concepto de “aprender a aprender”, como fin último de toda educación.

**Interacción intensa y valiosa** en la que estudiantes y profesorado participan, recíprocamente, en experiencias de aprendizaje **en un entorno socioemocional seguro y abierto**

**Comunicación fluida, accesibilidad, respeto e inmediatez en la respuesta.** [Nivel 1]

La comunicación del profesorado con sus estudiantes es fluida y cordial y se centra fundamentalmente en aspectos académicos. Se establecen normas de funcionamiento claras y estructuradas.

Se utilizan comportamientos de confirmación, como elogiar la participación o los trabajos realizados, para transmitir atención y desarrollar una buena relación. Se ofrece un trato cálido y abierto, haciendo sentirse cómodos a los estudiantes para hablar abiertamente. Se utiliza frecuentemente el humor para aclarar las cosas de forma relajada. Los estudiantes perciben que el docente es accesible tanto dentro como fuera del aula. Se demuestra preocupación, con tiempos cortos de respuesta a sus consultas.

**Soporte cognitivo a las actividades de aprendizaje.** [Nivel 2]

Se ofrece un apoyo gradual y adaptado a las distintas dificultades y situaciones de los estudiantes para la finalización con éxito de las actividades.

El estilo de enseñanza se ajusta para ayudar al estudiante a comprender el material, utilizando distintas técnicas de enseñanza. Se confirma periódicamente la comprensión del mismo, comunicando el interés y el deseo de compartirlo con los estudiantes.

**Clima social que favorece la participación activa en el proceso de aprendizaje.** [Nivel 2]

Entorno de aprendizaje relacionado con una mayor implicación de los estudiantes, previniendo el rechazo y el abandono de los estudios y fomentando la participación activa en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes invierten tiempo y energía en los trabajos académicos, en la participación en actividades extracurriculares y en la interacción con profesores, estudiantes y personal de la Institución.

La comunicación del profesor o profesora hacia sus estudiantes transmite preocupación por cómo aprenden, creando una atmósfera de confianza en la que se sienten con libertad para intervenir y para asumir riesgos.

El profesor genera estructuras que facilitan la interacción en grupos pequeños, a través de un clima de aula interconectado donde se impulsa la relación profesor-alumno y la relación estudiante-estudiante.

Se plantean vías de reflexión con los estudiantes sobre el comportamiento individual y colectivo y sobre las expectativas de ambos en relación con la interacción dentro y fuera del aula. Los estudiantes expresan que se sienten, en este contexto, “bien y a gusto” con los profesores.

### **Compromiso con el éxito del estudiante en la tarea académica.** *[Nivel 2]*

Los estudiantes perciben respeto y apoyo, tanto desde un punto de vista afectivo como intelectual. Se muestra abierto y accesible en sus interacciones con los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de una relación personal y cercana, más allá de la puramente profesional. Las interacciones suelen ser frecuentes y de calidad, tanto en ámbitos formales como informales. Muestra que valora sus preocupaciones a través de tiempos cortos de respuesta.

### **Un entorno seguro y abierto que favorece la implicación de alto nivel, el cuestionamiento sistemático, la exploración y la creatividad.** *[Nivel 3]*

Entiende la relación interpersonal intensa con los estudiantes como una vía privilegiada para lograr altos niveles de implicación y compromiso de los estudiantes con su aprendizaje, facilitar enfoques de aprendizaje profundo y potenciar el desarrollo intelectual y personal del estudiante (formación integral).

Ofrece apoyo incondicional a sus estudiantes a través de un entorno seguro en el que se sienten respaldados para explorar y equivocarse sin sentirse cuestionados personalmente. Actúa como modelo adulto apropiado (relación maestro-discípulo), genera ambientes colaborativos y no competitivos, rígidos o inclinados al etiquetaje del estudiante para evitar la discriminación, la violencia y el sufrimiento.

### **Profesoras y profesores competentes social y emocionalmente.** *[Nivel 3]*

El profesorado en este nivel está preparados para hacer frente al reto de establecer relaciones intensas, apoyo incondicional, de acompañamiento, etc. Estos profesores son capaces de analizar las dificultades emocionales que subyacen en los comportamientos desafiantes y disruptivos. Tienen autoconciencia y conciencia de los demás y, en sus aulas, se respira un ambiente de apoyo y afecto hacia los estudiantes y sus circunstancias, sin olvidar los retos de aprendizaje.

### **Investigación sobre los procesos de interacción entre profesorado y estudiantes.** *[Nivel 4]*

Participa en investigaciones relacionadas con la interacción profesor-estudiante en contextos institucionales, analizando la influencia del contacto, frecuencia, tiempo y calidad de las mismas como factor de retención e implicación.

Desarrolla estudios centrados en el comportamiento de los docentes para favorecer los climas sociales positivos, tales como, comportamientos de confirmación, conductas afectuosas, retroalimentación de calidad para generar confianza, entornos de aprendizaje conectados como prácticas de alto impacto para la implicación y el compromiso.

**Evaluación** auténtica, retadora, compartida y sostenible, **concebida como aprendizaje**, que desarrolla la capacidad de autorregulación y el empoderamiento del estudiante

**Evaluación coherente.** *[Nivel 1]*

Todos los medios de evaluación, es decir, el conjunto de productos (ensayos, informes, resolución, etc.) o actuaciones (presentación, defensa, ejecución, etc.), así como los instrumentos de evaluación (escalas, rúbricas, etc.) y los criterios de evaluación están alineados entre sí (coherencia interna) y con los resultados de aprendizaje previstos (coherencia externa).

**Evaluación transparente.** *[Nivel 1]*

El sistema de evaluación es público, accesible y describe todos los elementos básicos (quién, qué, cuándo y cómo se va a evaluar) en un lenguaje comprensible que permite al estudiante saber qué tiene que hacer, cómo tiene que hacerlo y qué características o cualidades se le está pidiendo a los productos (ensayos, informes, resolución, etc.) o actuaciones (presentación, defensa, ejecución, etc.) que tiene que ejecutar y entregar para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos.

**Evaluación basada en criterios.** *[Nivel 1]*

La constatación del nivel de logro del estudiante se realiza sobre la base de la calidad de sus productos o actuaciones. El sistema de evaluación especifica los criterios de evaluación (adecuación, pertinencia, relevancia, suficiencia, precisión, etc.) que se van a utilizar para valorar los diferentes medios de evaluación (productos y actuaciones del estudiante), siendo coherentes con los resultados de aprendizaje que se esperan alcanzar a la finalización de la materia o asignatura y permiten discriminar diferentes niveles de logro.

**Evaluación diversa y participativa.** *[Nivel 2]*

El sistema de evaluación ofrece oportunidades a los estudiantes para utilizar sus diferentes capacidades, estilos y estrategias de aprendizaje. Se utilizan diversos medios de evaluación (orales, escritos, multimedia), diferentes técnicas (observación, encuestación o análisis de producciones) y las valoraciones se realizan utilizando distintos instrumentos de evaluación (listas de control, escalas de estimación, rúbricas o argumentarios evaluativos). Se fomentan modalidades participativas de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación) y diferentes fuentes de retroalimentación.

**Evaluación formativa.** *[Nivel 2]*

Se ofrece al estudiante información particularizada y detallada, sobre la calidad y el progreso de su trabajo y desempeño. La retroalimentación que se ofrece al estudiante, por una parte, disminuye su inseguridad o dudas sobre la calidad de sus productos o actuaciones y, por otra, le ayuda a mejorar tanto sus productos y actuaciones como su proceso de aprendizaje.

**Evaluación auténtica.** *[Nivel 2]*

Las tareas y actividades de evaluación son realistas, transversales, centradas en contextos, situaciones y problemas de la vida real y son percibidas por los estudiantes como motivadoras. Requieren que relacionen los conocimientos y experiencias con otras materias y con la realidad social y profesional, así como la utilización de competencias y pensamiento de alto nivel e implican la realización de actuaciones y producciones específicas y concretas e incluso su presentación ante audiencias académicas y no académicas.

**Evaluación rigurosa.** *[Nivel 2]*

Las tareas de evaluación requieren que los estudiantes utilicen y aporten información, argumentos o razonamientos que demuestren una comprensión profunda de los conceptos, ideas y contenidos fundamentales y esenciales de la materia. Los medios e instrumentos de evaluación que se utilizan tienen un elevado grado de validez (miden lo que pretenden medir), fiabilidad (miden de forma constante) y capacidad de discriminar entre diferentes niveles de ejecución. El sistema de evaluación permite evidenciar y acreditar el grado de consecución de los resultados de aprendizaje evitando los sesgos o desviaciones.

**Evaluación retadora.** *[Nivel 3]*

Las tareas de evaluación son desafiantes y exigen al estudiante la utilización y relación de diversos contenidos, conceptos, estrategias, capacidades y habilidades para resolver situaciones problemáticas complejas enfrentándose a realidades y escenarios con soluciones múltiples y abiertas. En el diseño de la evaluación se crean las condiciones suficientes de confianza para una orientación al aprendizaje profundo, minimizando así la incertidumbre y la percepción de amenazas, que permita a los estudiantes abordar con éxito la resolución de las tareas.

**Evaluación que fomenta la autorregulación y la metacognición.** *[Nivel 3]*

La evaluación es formadora, es una herramienta de aprendizaje a través de la cual el estudiante reflexiona, comunica y se apropia de su proceso de aprendizaje. El sistema de evaluación potencia el pensamiento crítico y el desarrollo metacognitivo.

**Evaluación compartida y negociada.** *[Nivel 3]*

El sistema de evaluación se diseña e implementa entre profesorado y estudiantes en un proceso de diálogo y consenso. Se generan debates y acuerdos sobre todos los elementos del sistema de evaluación de forma que el estudiante es copartícipe pleno del proceso de evaluación.

**Contribuye a la investigación sobre la calidad de la evaluación.** *[Nivel 4]*

Se investiga, comunica y transfiere a la práctica evaluativa, las innovaciones y experiencias que implican procesos de evaluación de una mayor calidad que redunden en el aprendizaje estratégico y la autorregulación de los estudiantes.

## Entornos de aprendizaje como espacios para la acción, interacción, autorregulación y elaboración personal del conocimiento

### Recursos para la claridad y la flexibilidad. [Nivel 1]

Utiliza recursos de aprendizaje que permiten la adaptación flexible de la enseñanza a las circunstancias e intereses personales de cada estudiante, permitiéndoles acceder a los contenidos según su propia agenda, a su disponibilidad de tiempo, a su ritmo y a sus dificultades de aprendizaje.

A través de los recursos disponibles, el estudiante puede profundizar en aquellos temas más cercanos a sus intereses y preocupaciones particulares, según su propia agenda y disposición de tiempo. Por otro lado, le permiten revisar, aclarar y consolidar ideas iniciadas en clase, pero que requieren un trabajo más pausado y personal, siguiendo su propio ritmo de comprensión.

### Un entorno de aprendizaje constructivista para la comprensión y la actividad del estudiante.

[Nivel 2]

Diseña y dispone entornos de aprendizaje centrados en torno a un interrogante, problema o reto que el estudiante debe afrontar y pensados específicamente para proporcionar al estudiante todo lo necesario para trabajar ese interrogante o problema (información, herramientas, demostraciones, orientaciones, debates, ejemplos, teorías, etc.). El entorno de aprendizaje es concebido así como un espacio lleno de recursos con el que el estudiante interactúa y construye sus ideas y soluciones a los problemas. Es, en definitiva un espacio diseñado para impulsar, nutrir y dar soporte a la actividad y la comprensión del estudiante.

La cuestión que focaliza el entorno de aprendizaje es un problema abierto y situado en un contexto realista. Se diseña desde la valoración de la exigencia cognitiva y el tipo de andamiaje que requerirá avanzar hacia su resolución. El entorno es rico en muy diferentes tipos de recursos:

- Recursos de información: libros, documentos, bases de datos, clases expositivas, vídeos, etc.
- Herramientas cognitivas: procesadores de texto, mapas conceptuales, programas de gráficos, hojas de cálculo, entornos de modelización de sistemas, etc.
- Experiencias: cualquier actividad o recurso que permite la observación y análisis, directo o mediado, de fenómenos (salas de disección, excavaciones arqueológicas, fotografías, entornos virtuales...)
- Colecciones de casos: ejemplos o casos jurídicos, clínicos, empresariales, etc.
- Recursos de orientación: tutorización y *feedback* del profesorado, auto-evaluación, etc.
- Herramientas de interacción: aulas, foros tecnológicos, herramientas compartidas, etc.

## Un entorno completo y experto, que exige y ayuda al estudiante a afrontar retos de alto nivel de forma autónoma. *[Nivel 3]*

El aprendizaje se produce por inmersión del estudiante en una comunidad que afronta problemas auténticos y complejos en un determinado ámbito y en la que primero participa de forma periférica y dependiente, para ir ganando progresivamente centralidad y autonomía en sus decisiones y acciones.

El aula se considera como una de las muchas comunidades en las que los estudiantes pueden participar, más o menos formalmente, conformando un paisaje de prácticas académicas en las que vivirán diferentes experiencias de comunidad a medida que progresan a través de los títulos académicos.

En estas comunidades de práctica los estudiantes no reciben y ni siquiera construyen conocimiento abstracto, "objetivo", individual; más bien, aprenden a funcionar en una comunidad, ya sea una comunidad de físicos nucleares, ebanistas, compañeros de clase y de la sociedad en general.

En definitiva, adquieren el punto de vista subjetivo de esa comunidad en particular y aprenden a hablar su idioma, asimilan una cultura y adquieren no un conocimiento experto, explícito y formal, sino la capacidad encarnada de comportarse como miembros de la comunidad.

Los profesores que trabajan en este nivel son capaces de propiciar la generación de comunidades de práctica dinámicas, en las que se delimite de modo claro el dominio de trabajo que deba gestionarse, así como un contexto en el que las experiencias personales son compartidas mutuamente, creando confianza y respeto, y desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de abordar problemas recurrentes, en una práctica compartida.

## Conocimiento profundo de la disciplina y del entorno profesional y social de las titulaciones

### Conocimiento interconectado, global y actualizado de la asignatura. *[Nivel 1]*

Se parte de un buen conocimiento del estado de la cuestión de la disciplina. Conoce sus cuestiones y problemas fundamentales y está al día de las aportaciones, consensos y debates abiertos. Maneja los conceptos clave y las teorías de referencia y es capaz de interrelacionarlos de modo significativo. Esto le permite realizar una buena selección y organización de los contenidos de la asignatura.

### Análisis situado de la asignatura en el curriculum general de la titulación y en relación a los perfiles de salida. *[Nivel 2]*

Conoce bien el currículo de la titulación y sus perfiles de salida y sitúa allí la contribución de su asignatura de forma coherente y valiosa. Tiene un conocimiento panorámico de los contenidos y problemas que se abordan en cada una de las asignaturas de la titulación y establece las relaciones pertinentes con los que aborda su asignatura. Conoce de forma suficiente los retos y tareas que deben afrontar los profesionales vinculados a los perfiles de salida del título y es capaz de realizar un análisis general de las necesidades de aprendizaje que implican.

### Conocimiento profundo (estructurado, organizado y situado) de la disciplina. *[Nivel 3]*

Sus conocimientos no sólo son extensos, sino que están muy bien organizados en torno a cuestiones y conceptos clave. Esto le facilita la selección estratégica de aquellos aspectos que abren la puerta a nuevas formas de interpretar y actuar ante los retos propios de su ámbito. Integra el conocimiento abstracto y teórico con una base importante de experiencias y casos concretos, lo que le permite seleccionar problemas que implican para el estudiante retos muy valiosos para desarrollar sus ideas.

### Conocimiento flexible y crítico. *[Nivel 3]*

La interacción intensa y entre el conocimiento teórico y las experiencias y problemas concretos, le ha permitido desarrollar un conocimiento particularmente flexible y crítico, lo que le permite contemplar múltiples perspectivas sobre los problemas, desarrollar diversidad de hipótesis y soluciones y mostrarse altamente creativo e innovador, unas cualidades que se plasman en su docencia y se comunican a sus estudiantes.

### Comprometido y auténtico. *[Nivel 3]*

Conecta con nuevas ideas y conceptos poniendo en marcha acciones transformadoras que evidencian su compromiso intelectual y su autenticidad. Estas acciones se orientan desde su sentido de responsabilidad profesional y personal y tienen como finalidad lograr un mundo sostenible y solidario.

## 3.2 Dimensión

### Conocimiento de la teoría e investigación en educación superior

#### Argumenta de forma convincente las decisiones de su docencia. *[Nivel 1]*

Sus decisiones sobre el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje son el resultado de una reflexión sobre la asignatura y pueden ser explicadas con argumentos convincentes. Estas decisiones se basan en un análisis de la relevancia de los distintos aspectos de la materia y de la dificultad que plantea su aprendizaje para los estudiantes, a tenor de las conclusiones de su propia experiencia. Desde este proceso reflexivo genera una teoría “informal” que le permite dar argumentos y desarrollar un conocimiento personal sobre su propia enseñanza y sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

#### Utiliza las ideas generales de la investigación en Educación Superior para orientar sus diseños y su práctica educativa. *[Nivel 2]*

Conoce los principios y conceptos fundamentales de teoría y de la investigación en Educación Superior y los utiliza para la interpretación, revisión crítica y mejora de su práctica docente. Este conocimiento le permite buscar soluciones adecuadas y eficaces para la formación de las competencias de sus estudiantes y le permite mantener una actitud crítica y abierta a posibles alternativas y mejoras.

#### Conocimiento de la investigación específica sobre la enseñanza y aprendizaje de su disciplina. *[Nivel 3]*

Organiza y da estructura a la asignatura a partir del conocimiento de la investigación específica sobre la enseñanza y aprendizaje de su disciplina. Este conocimiento permite al docente identificar y analizar las ideas ingenuas típicas y las dificultades específicas que plantea la comprensión profunda de los principios y conceptos clave de su disciplina y planificar actividades y entornos de aprendizaje adecuados para superarlas y aprender a razonar y actuar como un experto de su ámbito.

#### Conocimiento de los estudiantes (sus intereses, expectativas e ideas previas), del clima de grupo y del contexto en el que se desarrolla su trabajo. *[Nivel 3]*

Conoce en profundidad el perfil de sus estudiantes y el modo en que sus ideas previas, expectativas e intereses condicionan su proceso de aprendizaje. Esto le permite adaptar con precisión las estrategias docentes y las experiencias de aprendizaje y ofrecerles una orientación más adecuada. El conocimiento del contexto y el clima en el que se desarrolla el trabajo del grupo le permite también anticiparse a posibles problemas y disfunciones y aprovechar mejor las oportunidades que ofrecen sus condiciones particulares.

## Compromiso con los valores académicos y sociales

### Relación respetuosa, cooperativa y dialogante con los estudiantes y con sus colegas. [Nivel 1]

Muestra consideración y respeto por los estudiantes y por sus colegas. Establece con ellos una escucha activa desde criterios de alteridad y flexibilidad. Interactúa con las personas desde la aceptación de su libertad de pensamiento y el valor de sus ideas, creando espacios para fomentar el diálogo y poniendo atención para no ser invasivo y evitar cualquier relación de poder.

### Actuación ética hacia los estudiantes. [Nivel 1]

Se mantienen en todo momento los principios de equidad en el trato a los estudiantes, consistencia en los criterios y juicios, respeto a las condiciones personales y diversidad de los estudiantes y coherencia entre las distintas decisiones y actuaciones docentes. Se evita la incertidumbre o amenaza derivada de la arbitrariedad en la toma de decisiones o de cualquier otra forma de actuación que pudiera hacer sentir al estudiante que se encuentra en una situación de inferioridad. Su actuación refleja un compromiso con el desarrollo, la autonomía y el bien de los estudiantes.

### Compromiso con los valores académicos. [Nivel 2]

Mantiene de forma permanente una actitud abierta y de cuestionamiento sistemático, manteniendo el rigor argumentativo y la honestidad intelectual propios de la actividad académica. Transmite a los estudiantes y en todo su entorno su compromiso con el pensamiento crítico, como valor académico y social fundamental.

### Compromiso con la función social de la universidad. [Nivel 2]

Se implica de forma notable con la función social de la universidad y su contribución al bienestar y el desarrollo de la comunidad y al fomento de sociedades más justas, equitativas y basadas en valores y principios éticos. Ayuda al desarrollo personal y la formación integral de las personas, más allá de la racionalidad técnica, y, da sentido a sus saberes académicos en el contexto de las problemáticas de la sociedad. Se muestra abierto a la colaboración con otros agentes sociales en proyectos y procesos de concienciación, conocimiento y cambio que puedan redundar en la mejora y la sostenibilidad de los sistemas sociales y medio-ambientales. Entiende su investigación en el marco de los retos y necesidades de la sociedad y mantiene una actitud abierta a la innovación, la transferencia y la divulgación del conocimiento.

### **Responsabilidad profesional.** *[Nivel 2]*

Asume personalmente y promueve en su entorno una actitud de responsabilidad en el desempeño docente, entendida en el triple sentido de anticipación y previsión de las consecuencias de las decisiones y actuaciones docentes, de adecuación de las formas de actuar a las normativas, criterios y valores establecidos institucionalmente y de respuesta, transparencia y rendición de cuentas por los procesos y resultados alcanzados. Decide y actúa de forma consistente y acorde a los principios y normativas y responde de forma eficaz, rápida y justa ante situaciones sobrevenidas. Anticipa posibles focos de problemas o conflicto, actuando antes de que las situaciones puedan agravarse. Mantiene un compromiso con el propio desarrollo profesional docente y con la mejora progresiva del currículo que se ofrece a los estudiantes.

### **Promueve la equidad y la inclusión.** *[Nivel 3]*

Promueve la participación y el éxito académico de grupos sociales tradicionalmente poco representados en la Educación Superior y de individuos con circunstancias personales particulares que pudieran tener dificultades. Facilita la integración y aprovecha la oportunidad que puede ofrecer la diversidad de culturas, concepciones o ideologías entre sus estudiantes.

### **Profesionalidad académica (Scholarship).** *[Nivel 3]*

Se plantea siempre su trabajo -en las distintas vertientes investigadora, docente, organizativa o de transferencia- desde valores y criterios académicos. Esto conlleva la fundamentación de decisiones y actuaciones en argumentos racionales y en un buen conocimiento de la investigación y las contribuciones previas, así como una actitud permanente de rigor intelectual y metodológico, pensamiento crítico y debate abierto y honesto. Implica también un compromiso efectivo con la extensión y revisión crítica del conocimiento disponible, así como con su utilización de manera ética y socialmente responsable. Por último, lleva asociada la disposición a abrirse al escrutinio y la consideración crítica de pares y expertos externos

La proyección de estos principios en el ámbito de la docencia significa la consideración de esta práctica como un espacio problemático, sujeto a la indagación y revisión crítica permanente y a los mismos criterios de rigor evidencial y metodológico propios de la investigación. Supone también considerarla como un terreno abierto a la observación crítica y la colaboración de pares y expertos externos. Desde esta perspectiva académica, el desarrollo profesional como docentes se presenta como un trayecto complejo y de gran recorrido en el que la integración de investigación y docencia constituye el camino por excelencia para profundizar en la comprensión del propio reto docente y en su contribución al desarrollo de la sociedad y de las personas.

## Coordinación y participación en procesos de mejora colectivos

### Coordinación en el ámbito de la asignatura. *[Nivel 1]*

Se coordina con otros docentes de su asignatura o asignaturas afines y mantiene una comunicación fluida y eficaz para compartir información relativa a la planificación, experiencias, materiales, evaluación, problemas, etc., asegurando la coherencia de la asignatura.

### Coordinación en el ámbito de la titulación. *[Nivel 2]*

Se coordina con colegas del equipo docente de la titulación para dar sentido y coherencia a su asignatura dentro del contexto del resto de las asignaturas y los objetivos generales del título. Debate decisiones que afectan a la planificación general de la titulación y la contribución que cada asignatura debe realizar al proyecto compartido.

Participa en proyectos de coordinación curricular entre asignaturas diversas, con el fin de mejorar su complementariedad y cooperación en la formación de las competencias previstas en el programa.

### Compromiso con la mejora del proyecto global de la titulación. *[Nivel 2]*

Asume la titulación como un proyecto institucional común y contribuye a su revisión crítica permanente, participando en proyectos y grupos de trabajo relacionados con su evaluación y mejora global. Participa en foros de debate relativos a la relevancia y coherencia del proyecto global de la titulación y a la adecuación y eficacia de su modelo formativo. Tiene identificados problemas generales y retos específicos que debe afrontar la titulación. Conoce referentes externos sobre modelos distintos de orientación, planificación y organización de esa misma titulación en otras instituciones, lo que le sirve como base para realizar juicios críticos sobre sus puntos fuertes y sobre aspectos que podrían ser objeto de mejora.

### Liderazgo interno en la mejora de la titulación y de la institución, desde una visión avanzada y estratégica de la educación superior. *[Nivel 3]*

Ha desarrollado una visión estratégica de la titulación, a partir de un conocimiento profundo de los ámbitos profesionales relacionados y de las propias disciplinas implicadas, y la comunica de forma efectiva al resto del profesorado responsable de la titulación.

Impulsa procesos de diagnóstico y evaluación interna realizados a partir de criterios actualizados y relevantes, extraídos de las conclusiones relevantes de la investigación en Educación Superior.

Propone procesos y objetivos viables para la mejora progresiva de la titulación dentro de una visión estratégica explícita, implicando a otros profesores en estos procesos. Idea mecanismos que favorecen la coordinación y el diálogo entre el profesorado implicado en la titulación.

Es considerado por buena parte de sus compañeros una referencia relevante para fijar criterios de calidad y pautas de actuación compartidos y los estudiantes lo identifican como una referencia para la consulta, sugerencia o apelación.

### **Contribuye de forma relevante a los procesos de mejora de los equipos docentes desde una concepción avanzada, amplia, holística de la docencia. [Nivel 3]**

Impulsa procesos de mejora en los equipos docentes en los que participa, proponiendo conceptos, ideas y estrategias para mejorar las prácticas educativas y contribuyendo así al desarrollo de la cultura y los criterios que sostienen esa práctica docente.

Esta contribución a la auto-formación del equipo docente puede materializarse en líneas de actuación muy diversas, que pueden ir desde la revisión compartida de los criterios y principios docentes que se están aplicando en un determinado grupo de asignaturas, la mentoría de compañeros de reciente incorporación al equipo docente, hasta la implantación de procesos de revisión crítica mutua de la docencia [*peer review*].

Se implica en procesos de formación, diagnóstico, innovación o investigación educativa de equipos docentes distintos del suyo, aportando su conocimiento educativo avanzado para enriquecer estos procesos y desarrollar la cultura docente institucional.

### **Lidera redes interuniversitarias de mejora docente y procesos globales del sistema de educación superior. [Nivel 4]**

Lidera y pertenece a redes interuniversitarias centradas en el objetivo de analizar y mejorar la Educación Superior, en general, o el aprendizaje y la enseñanza en un determinado ámbito disciplinar o profesional, en particular. Estas redes o comunidades sirven de marco de intercambio de problemas, cuestiones, conclusiones y experiencias, convirtiéndose así en un instrumento relevante para la formación y desarrollo profesional docente y para el avance de la Educación Superior y sus prácticas educativas.

Acredita una contribución muy relevante a estas redes y una posición de liderazgo en numerosos proyectos surgidos en ellas, lo que la convierte en una persona de referencia en ese ámbito.

## Innovación y mejora de la docencia

### Identifica problemas y oportunidades para introducir cambios en la docencia. *[Nivel 1]*

Observa problemas, dificultades o aspectos a mejorar y utiliza herramientas durante y al final de la docencia para detectar obstáculos o dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Introduce innovaciones prácticas, fruto de su experiencia y aprendizaje previos, y las va analizando y reconstruyendo en procesos de reflexión en la acción y sobre la acción. De esta manera, construye conocimiento tácito (experimental), conocimiento procedimental de la docencia y conocimiento producto de su reflexión focalizada (aprendizaje autorregulado sobre la enseñanza), acompañado con un nivel incipiente de fundamentación empírica lo cual le ayuda a mejorar con cierto grado de certidumbre.

### Innova y analiza de forma estructurada y documentada la docencia a partir del análisis de los resultados . *[Nivel 2]*

Analiza sistemáticamente los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, identifica dificultades de aprendizaje y carencias, analiza la eficacia de las actividades y recursos que puede utilizar y valora el nivel de aprendizaje logrado.

Además del conocimiento tácito, procedimental y reflexivo autorregulado, es un profesorado que se ha insertado ya en el análisis de la bibliografía científica y conoce los principios básicos que rigen en el ámbito de la Educación Superior, de manera que dialoga con este conocimiento declarativo a la hora de plantear la mejora su docencia. Todo ello le lleva a liderar proyectos de innovación educativa de carácter local dentro de su propia universidad y a compartir sus resultados en foros cercanos.

### Desarrolla una docencia orientada académicamente. *[Nivel 3]*

Fundamenta su práctica en los conocimientos más actualizados de la enseñanza y el aprendizaje de su disciplina y sus decisiones y acciones están bien fundamentadas en este conocimiento. Tiene implantados sistemas de recogida de información y de análisis-cualitativos y cuantitativos- que le permite diagnósticos rigurosos de los procesos de aprendizaje y la experiencia de los estudiantes. Sus diseños y experiencias educativas son concebidos a menudo como hipótesis, por lo que son objeto de análisis y evaluación tomando como referencia modelos avalados por la investigación. Esto conduce a mejoras progresivas, bien fundamentadas y debatidas con pares y expertos. Está abierto al contraste y evaluación entre pares y es habitual la colaboración con otras instituciones o expertos externos.

# 3.6

Dimensión

## Investigación en Educación Superior

### Contribuye de forma relevante a la investigación de la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Superior . [Nivel 3]

Lleva a cabo proyectos financiados y publica investigaciones con las que contribuye al conocimiento sobre la Educación Superior y los retos y problemas del aprendizaje y la enseñanza en su ámbito específico. Sus cuestiones van más allá de la realidad de su aula, para centrarse en problemas relevantes de orden general de la enseñanza y aprendizaje de su materia en la universidad o de la Educación Superior en general. Este planteamiento conlleva partir de hipótesis basadas en un conocimiento profundo de la investigación previa, el objetivo de realizar aportaciones inéditas significativas y el seguimiento de criterios metodológicos y formales académicos.

Sus aportaciones están abiertas al escrutinio y evaluación crítica de los pares, a través de una participación activa y continua en foros y reuniones académicas relacionadas con el aprendizaje en la universidad. Los resultados de sus investigaciones se publican en revistas de reconocido prestigio y en foros científicos de alto nivel, razón por la que pasa a ser un referente reconocido en su ámbito.

Incorpora en sus proyectos de investigación sobre la enseñanza de la disciplina a estudiantes de posgrado o doctorado, haciéndoles partícipes de esta cultura académica genuina en la que la búsqueda rigurosa del conocimiento dentro de una comunidad es parte de la ética profesional. Se convierte así en persona mentora, senior que introduce en la investigación de la enseñanza a profesorado más joven e inexperto.

### Liderazgo, transformación del conocimiento y compromiso académico. [Nivel 4]

Convierte el conocimiento en sabiduría en la medida que va combinando de forma holística la investigación, la aplicación y la enseñanza. Esto le permite hacer integraciones inéditas y de gran originalidad que conducen a un avance sensible del conocimiento educativo en su ámbito. Comprende, asimismo, las lógicas de otras disciplinas de manera interconectada, transfiriendo y readaptando ideas de manera muy relevante.

Participa de forma destacada en proyectos y grupos de investigación de particular relevancia y reconocimiento en el ámbito de la Educación Superior o de la enseñanza de su disciplina, que han sido evaluados, previamente, por agentes externos.

Mantiene una acreditada posición de liderazgo, más allá de lo institucional, colaborando con otras entidades en la transformación de concepciones epistemológicas y de prácticas educativas. Sus diseños y experiencias educativas constituyen ejemplos reconocidos de buenas prácticas en su ámbito, habiendo sido citados, referenciados y/o premiados..

## Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning. *Higher Education Research and Development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Philadelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73-105. doi:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x
- Chi, M. T. H., & VanLehn, K. A. (2012). Seeing Deep Structure From the Interactions of Surface Features. *Educational Psychologist*, 47(3), 177-188. doi:10.1080/00461520.2012.695709
- Cross, K. P. (1998). Why learning communities? Why now?. *About Campus* 4-11. doi:10.1177/108648229800300303
- Entwistle, N. (2005). *Ways of Thinking and Ways of Teaching across Contrasting Subject Areas*. Paper presented at the ISL 2005 Conference, Improving Student Learning by Assessment, London, 5-7 September 2005.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Graham, S. W., & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 41, 279-291.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. doi:10.3102/0013189X09339057
- Kalyuga, S. (2009). Knowledge elaboration: A cognitive load perspective. *Learning and Instruction*, 19, 402-410. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.02.003
- 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>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (Eds.). (2005). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. 3rd (internet) edition*. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Paricio Royo, J. (2018). *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Zaragoza: REDU, Red Estatal de Docencia Universitaria.
- Paricio Royo, J., Fernández, A., & Fernández, I. (Eds.). (2019). *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- 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.N. (1998). Understanding Understanding. In T. Blythe & Associates (Eds.), *The teaching for understanding guide* (pp. 29-36). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rodríguez-Gómez, G., & Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as learning and empowerment: Towards sustainable learning in higher education. In M. Peris-Ortiz & J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable learning in higher education. Developing competencies for the global marketplace* (pp. 1-20). Cham: Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)
- Smith, B. L., MacGregor, J., Matthews, R. S., & Gabelnick, F. (2004). *Learning communities: Reforming undergraduate education*. San Francisco, US: Jossey-Bass.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449. doi: 10.1080/0969594X.2011.582838
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996a). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21(3), 275-284. doi:10.1080/03075079612331381211
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996b). Congruence between intention and strategy in university sciences teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching and learning* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Wilson, B. G. (1996). What is a constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: case studies in instructional design* (pp. 3-8). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications, Inc.





**MDAD** Marco de  
Desarrollo  
Académico  
Docente

