



**Título de la obra**

Sinónimos de Encasillar

**Autor:** Andrea López O.

**Año:** 2019

# Didáctica, metodologías y fines de la universidad: una relación tácita

Didactics, Methodologies and the Aims of  
the University: An Implicit Relationship

Didática, metodologias e finalidades da  
universidade: uma relação implícita

Roberto Espejo-Leupin\*    
Karin Cárdenas-Artigas\*\*  

## Para citar este artículo

Espejo-Leupin, R. y Cárdenas-Artigas, K. (2025). Didáctica, metodologías y fines de la universidad: una relación tácita. *Pedagogía y Saberes*, (62), 6–20. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20211>

## Resumen

Este artículo de reflexión plantea la relación entre los fines de la formación universitaria y su didáctica. Estos fines se relacionan con los distintos grupos de la sociedad, ligados a la institución en el ámbito de la formación cultural y la profesional. Se argumenta que la reducción de la didáctica a sus aspectos instrumentales produce una relación tácita con los fines de la educación, lo cual puede ser subsanado explicitando, entre otros, los elementos axiológicos y antropológicos de las decisiones didácticas y vinculándolos con los propósitos educativos institucionales. Así, partiendo de una estructura curricular mayormente presente en las instituciones de hoy, se plantea la necesidad de una revisión en términos de metodologías de enseñanza que recuperen su sentido en un marco didáctico más amplio, lo que permitiría superar la relación tácita entre dichas metodologías y los fines de la educación universitaria. Se concluye que incluso en enfoques centrados en la formación profesional subyace el ser humano como

\* Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. roberto.espejo@gmail.com

\*\* Doctora en Derecho y Administración de Empresas. Universidad Adolfo Ibáñez. karin.card@gmail.com

fin último, ya sea como individuo o comunidad, lo que muestra la importancia de la formación cultural y la autoeducación en el desarrollo integral de la persona.

**Palabras clave**

universidad; didáctica; aprendizaje; finalidad de la educación

---

**Abstract**

This reflective article explores the relationship between the aims of university education and its didactics. These aims are linked to various societal groups connected to the institution within the realms of cultural and professional training. The article argues that reducing didactics to its instrumental aspects creates an implicit relationship with the aims of education. This can be addressed by making explicit, among other elements, the axiological and anthropological dimensions of didactic decisions and linking them to institutional educational goals. Starting from a curricular structure predominantly found in modern institutions, the need for a review of teaching methodologies is proposed. This review would restore their meaning within a broader didactic framework, enabling the implicit relationship between these methodologies and the aims of university education to be addressed. Finally, the article concludes that even in approaches focused on professional training, the human being remains the ultimate goal—whether as an individual or as part of a community. This highlights the critical role of cultural education and self-education in the holistic development of the individual.

**Keywords**

university; didactics; learning; educational goals

---

**Resumo**

Este artigo de reflexão discute a relação entre os fins da formação universitária e sua didática. Esses fins estão relacionados aos diversos grupos da sociedade, vinculados à instituição tanto no âmbito da formação cultural quanto da profissional. Argumenta-se que a redução da didática a seus aspectos instrumentais gera uma relação implícita com os fins da educação, o que pode ser resolvido tornando explícitos, entre outros, os elementos axiológicos e antropológicos das decisões didáticas e conectando-os aos objetivos educacionais institucionais. Partindo de uma estrutura curricular amplamente presente nas instituições atuais, propõe-se a necessidade de uma revisão em termos de metodologias de ensino que recuperem seu sentido dentro de um marco didático mais amplo, permitindo superar a relação implícita entre essas metodologias e os fins da educação universitária. Por fim, conclui-se que, mesmo em enfoques centrados na formação profissional, o ser humano permanece como objetivo último—seja como indivíduo ou como parte de uma comunidade. Isso evidencia a importância da formação cultural e da autoeducação no desenvolvimento integral da pessoa.

**Palavras-chave**

universidade; didática; aprendizagem; fins da educação

---

## Introducción: medios y fines en educación superior

Aldous Huxley, el conocido novelista y ensayista, recordado usualmente en los círculos pedagógicos por su descripción de una sociedad distópica en su novela *Un mundo feliz*, problematizaba en una obra menos conocida la relación entre fines y medios: para Huxley no era posible llegar de forma adecuada a los fines planteados si se utilizaban medios inapropiados, en particular, no era posible lograr un fin histórico caminando en la dirección opuesta, como sería por ejemplo avanzar a una sociedad democrática y libre sin establecer los espacios para que las personas aprendieran el arte de gobernarse a sí mismos (Huxley, 1937). Esta observación es también aplicada por el autor al ámbito educativo, reflexionando en particular sobre los aspectos metodológicos que se han desplegado para la formación de las personas y cómo estos tienen impacto en las modernas democracias, pero también en los regímenes totalitarios. Un poco después que Huxley, el filósofo francés Jacques Maritain observaba también una serie de problemas a este respecto. Entre ellos, un claro énfasis en el desarrollo de los medios versus un desconocimiento de los fines en educación, o bien un acercamiento reductivo o limitado. Esto, a su juicio, correspondía a una sobreestimación pragmática de la acción que era inapropiada para la tarea educacional, lo que podía hacer que esta perdiera su vitalidad esencial al desconectarse de un horizonte más amplio (Maritain, 1943).

Las reflexiones de estos pensadores nos permiten visibilizar la necesidad de explorar qué significa la coherencia entre lo que queremos lograr en una cierta institución —en este caso la universidad— y los medios, digamos los recursos materiales, humanos y simbólicos que ponemos a disposición para este fin. Sabemos que hoy en día la docencia es una de las funciones de la universidad, que debe convivir con otros elementos como son la investigación, la gestión y la vinculación con el medio. En relación con la docencia, Londoño (2015) identifica lo que denomina un conjunto de “perspectivas de comprensión” que la describen como: a) función sustantiva asociada a la calidad de las universidades, b) actividad de enseñanza, c) profesión, lo que ayuda a visualizarla más allá de una mera función, d) objeto de intervención para su desarrollo y e) práctica reflexiva, sobrepasando un acercamiento meramente instrumental. Estas ideas nos muestran una docencia que se transforma, reconociendo además que se trata de una actividad compleja relacionada de modo directo con la calidad de la institución (Vilppu *et al.*, 2019).

Sabemos que los fines están expresados a distintos niveles: al considerar el institucional, nos encontramos con proyectos o modelos educativos que definen lineamientos para sus actividades y describen lo que corresponde al paradigma educativo de la institución. Esta declaración no es trivial, ya que siendo la universidad una organización compleja es necesario tener claridad sobre la finalidad que la configura, la forma de gestión que orienta su accionar y, por lo tanto, el diseño estratégico que configura lo anterior (Ganga-Contreras *et al.*, 2018). También es necesario tener en cuenta la evolución de la universidad como institución, lo que por algunos autores ha sido descrito como el paso de una “república de académicos” (*republic of scholars*) a una organización que responde a ciertos grupos de interés (*stakeholder organization*) (Bleiklie y Kogan, 2007; Goodman, 1962). Sin embargo, es importante no perder de vista su “esencia inmutable”, como señala Forment (1999): “puede definirse la Universidad como la comunidad de profesores y de estudiantes que buscan la verdad. Definición que expresa la esencia inmutable de la Universidad, que atraviesa toda la historia y que se va realizando en distintas concreciones” (p. 89).

Un paradigma educativo se refleja en la práctica de aula como tal. En particular, en cómo se logran los aprendizajes que permiten que los estudiantes desarrollen las habilidades, actitudes y competencias que estarán al servicio de sus propios proyectos de vida, uniendo así los fines de la institución con los fines del individuo. ¿No revela esta unión el sentido (o uno de ellos) social y personal de la educación superior? Esta práctica presupone una didáctica universitaria, que hoy vemos declinada en un conjunto amplio de propuestas metodológicas bajo distintos nombres, siempre gravitantes al aprendizaje activo y hoy —en nuestro mundo postpandemia— vinculadas con la tecnología, la enseñanza remota, la interacción en línea y la introducción sistemática y en aumento de la inteligencia artificial en distintos ámbitos tales como la evaluación, la predicción, el apoyo a estudiantes a través de tutores inteligentes y la administración del aprendizaje (Crompton y Burke, 2023). Porque la educación universitaria está, de una u otra forma, llamada a responder de manera creativa y dinámica a una serie de problemas y desafíos asociados a la transformación de la sociedad y de la cultura en general, en todas sus dimensiones, lo que muchas veces vemos formulado en nuestras instituciones en términos del desarrollo de prácticas de innovación pedagógica y didáctica que permitan consolidar la calidad de la enseñanza universitaria (Macanchí-Pico *et al.*, 2020).

Este desafío no está exento de dificultades. Por una parte, debemos mencionar los paradigmas con los que las personas involucradas en el sistema universitario visualizan e implementan sus labores. Por ejemplo, se discute cómo los docentes deben hacer propias ideas y paradigmas educativos tales como la enseñanza activa o la educación a lo largo de toda la vida. Pero ¿qué sucede con otros actores como los administradores docentes? En el caso de los docentes, muchas veces es dramático observar la lógica de asignación de recursos, hasta el punto de preguntarse si en efecto —en enfoques centrados en el estudiante— están estos en el centro. Por otra parte, las dificultades materiales pueden condicionar los aspectos didácticos, basta que observemos elementos como los que señala Moreno (2011) en términos de retos de primer orden en el ámbito de la calidad: aulas sobrepobladas, diversidad del alumnado, currículo universitario fragmentado y las condiciones laborales del mismo profesorado.

Es, sin embargo, importante que la educación universitaria haga frente a estos desafíos teniendo a la vista su finalidad como nivel educativo. Desde este punto de vista, dicha finalidad pareciera muchas veces asumirse tácitamente, o bien circunscribirse a espacios de discusión que no tienen un impacto concreto en estructuras tales como diseños curriculares, planes de estudio, programas de asignatura y su reflejo concreto en la práctica de aula: expresión de una cierta didáctica. Parece entonces necesario recordar la observación de Huxley citada más arriba, como una manera de no perder el vínculo con el sentido que impulsa nuestras acciones.

De acuerdo con esto, en este artículo nos proponemos analizar la relación entre los fines de la educación universitaria y su expresión en la didáctica implementada en este nivel educativo, subrayando que un acercamiento didáctico instrumental promueve una relación implícita con dichos fines. Para esto nos referimos al concepto de didáctica y comentamos brevemente algunas características de la didáctica universitaria, tales como el paradigma de la enseñanza activa y lo que hemos denominado giro andragógico. Luego discutimos algunas ideas en torno a los fines de la educación en general y la universitaria en particular. Concluimos mostrando cómo las actuales estructuras curriculares de programas formativos son la base potencial para mejorar la coherencia entre fines y medios, y proponemos algunas posibilidades.

Por razones de simplicidad, nos referiremos a la educación universitaria, entendiendo que esta es un caso particular de la educación superior (o post

secundaria). Por lo mismo, algunas observaciones realizadas sobre la universidad podrían no ser aplicables al caso general de la educación superior.

## Sobre el concepto de didáctica

De una manera general, la didáctica puede ser entendida como un subcampo de la pedagogía que se ocupa del asunto de la enseñanza (Runge-Peña, 2013). Por cierto, históricamente debemos mucho del desarrollo didáctico al trabajo de Comenio (1592-1670) quien en obras como su *Didáctica magna* (Comenio, 1998) y *El mundo en imágenes* (Comenio, 2017) plantea la problemática de cómo presentar —es decir, enseñar, mostrar— algo a las personas. Por supuesto, la palabra aplicada en este ámbito exige pasar del mostrar a un mostrar para aprender, lo que nos lleva a la preocupación didáctica: el cómo. Hay que señalar, eso sí, que Comenio en este escrito no se detiene solo en indicaciones prácticas o “instrumentales”, sino que también extiende sus observaciones a otros ámbitos como el sentido de la educación —en su caso fuertemente relacionado con la trascendencia— y la organización de las escuelas. García Hoz (1943) ya señalaba que “En realidad, la *Didáctica* de Comenio es un tratado de educación, no simplemente de enseñanza” (p. 60).

Entonces, si bien en su origen la didáctica tiene una vocación amplia “concebida como el saber para el docente, a fin de que este pudiera enfrentar las situaciones que le demandaba la educación, vista como una tarea mucho más amplia que la enseñanza” (Díaz Barriga, 2009, p. 18), también se plantea en un sentido estricto como el estudio de los medios para lograr un aprendizaje eficiente y eficaz. Y es que el término didáctica puede tener connotaciones más o menos generales, en función de los autores o incluso de los lugares o tiempos donde se analice. Así, como bien ha señalado Runge-Peña (2013) el término es entendido de forma diferente en función de la tradición pedagógica a la que se vincule. Esto —en términos de idiomas— hace que la representación de didáctica tenga connotaciones distintas según si revisamos el ámbito alemán, francés, anglófono o hispano.

Considerando un punto de vista que enfatiza la relación entre didáctica, conocimiento y comunicación, González Jiménez (2008) señala: “El hacer didáctico es la práctica de esa acción producida desde el efecto; una actividad en la que el fundamento lo constituye el propio conocer, y su método las formas de ir logrando su consecución en cada ser humano” (p. 21). Si bien la didáctica tiene un aspecto

instrumental (después de todo, buscamos liderar procesos de enseñanza y aprendizaje que sean efectivos), este aspecto se enraíza en una dimensión más amplia que cobra sentido si atendemos a la relación entre el ser humano, su conocimiento del mundo y la comunicación (lo social) que este realiza al respecto: “Conocer para vivir, vivir como manifestación de una conducta propia, hacen de cada ser humano una entidad social dispuesta a contribuir al bienestar propio que es el de todos y cada uno” (p. 21).

De forma complementaria, indica Zabalza que

la Didáctica actual es ese campo de conocimientos, de investigaciones, de propuestas teóricas y prácticas que se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje: cómo estudiarlos, cómo llevarlos a la práctica en buenas condiciones, cómo mejorar todo el proceso. (Zabalza, 2007, p. 493)

En efecto, Zabalza (2007) indica también que se pueden distinguir dos definiciones básicas de la didáctica: a) como el estudio de la enseñanza y b) como las características o condiciones que dicha enseñanza debe poseer para facilitar el aprendizaje, lo que implica el conocimiento de los estudiantes, etc.

De la Herrán (2008) propone algunas analogías ilustrativas de las cuales tomamos una:

Si la enseñanza fuese un árbol, los métodos podrían ser sus grandes divisiones, las técnicas podrían asimilarse a sus ramas menores, y las actividades a las hojas y a las flores, unas naciendo de ramas y alguna directamente del tronco y de las grandes ramas. (p. 140)

Como vemos, se trata de distintos niveles de concreción. En esta línea podemos considerar que la didáctica es el marco amplio; el que se instala a partir de la secuencia metodología, métodos, técnicas y actividades. Cabe destacar que la metodología requiere de objetivos de aprendizaje explícitos, lo que nos protege del activismo o de plantear las actividades que más agradan a los estudiantes (o a los docentes) sin analizar la pertinencia en el aprendizaje. La metodología explicita las intenciones educativas del docente y premisas didácticas tales como su concepción de la educación, de la enseñanza, de las particularidades de la enseñanza de su disciplina, valores educativos, entre otros (De la Herrán, 2008).

Continuando en niveles de concreción, aparecen los métodos que son una suerte de caminos posibles para la formación de las personas, los que se materializan en técnicas didácticas que a su vez se declinan en actividades. Esta distinción es consonante con la indicada por De Miguel (2005), quien señala que la metodología se puede definir como “el conjunto de

oportunidades y condiciones que se ofrecen a los estudiantes, organizados de manera sistemática e intencional que, aunque no promueven directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra” (De Miguel, 2005; citado en Fernández March, 2006, p. 41) mientras que el método corresponde a un procedimiento con reglas, fundamentado y contrastado, bajo la forma de una secuencia de pasos,

en función de las metas del profesor y objetivos de los alumnos que tiene que tomar en consideración variables como número y características de los alumnos, materia, profesor, complementos circunstanciales del proceso de enseñanza- aprendizaje y variables sociales y culturales. (Fernández March, 2006, p. 41)

No entraremos aquí en profundidad en el tema de la diferencia entre una didáctica general y otras específicas: ¿cuáles son las especificidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se enseña una cierta disciplina? En los manuales del siglo pasado suele encontrarse la diferencia entre la didáctica general y las disciplinares. Pero ¿existen diferencias sustantivas entre ambas más allá del objeto sobre el que se aplican? Por cierto, estas diferencias se pueden ver a un nivel de concreción mayor, por ejemplo, en términos de que ciertos métodos o técnicas son más pertinentes para ciertas disciplinas, lo que aparece también enunciado por Fernández March respecto a las metodologías activas (2006). Por otra parte, hoy también es posible encontrar didácticas con ciertos atributos como por ejemplo didácticas críticas, con perspectiva de género o multiculturales (Rojas Olaya, 2009; Rojo, 1997). En estos casos, es posible diferenciar aspectos metodológicos o didácticos que permitan hacer distinciones a la hora de su aplicación a través de métodos y técnicas, aunque no exista consenso al respecto.

## Sobre la didáctica en la universidad

La discusión sobre la didáctica en la Educación Superior recorre el siglo xx, iniciando al parecer con los aportes de Friedrich Paulsen (1846-1908) sobre la universidad alemana, pasando por las reflexiones de Francisco Giner (1839-1915) para seguir ampliándose en el continente europeo e ingresar a América Latina en la segunda mitad del siglo (Grisales-Franco, 2012). En Norteamérica la reflexión sobre la enseñanza en educación superior también está presente, particularmente en iniciativas ligadas al movimiento de la educación progresista (Dewey, 1916).

De acuerdo con lo comentado en la sección anterior, parece entonces relevante preguntarse si la didáctica en la Educación Superior, como nivel educativo, tiene particularidades que deben tomarse en cuenta a la hora de la implementación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como lo indica Moreno (2011) esta “tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional” (p. 27).

Un primer elemento de especificidad que podemos mencionar tiene que ver con la motivación de los estudiantes. Dejando de lado casos de problemas vocacionales —los que pueden tener causas variadas (Casanova *et al.*, 2018; Erazo Guerra y Rosero Morales, 2022; Romero, 2008)— podemos considerar la autodeterminación: los estudiantes se encuentran —en principio— estudiando un cierto programa porque así lo han decidido en función de sus intereses y capacidades. Desde ese punto de vista, su motivación viene aparejada a un proyecto de vida, lo que hace una gran diferencia con los estudiantes de secundaria y primaria (evidentemente, esto no quiere decir que no existan estudiantes de primaria y secundaria que también tengan esta motivación intrínseca respecto a sus estudios, pero es de esperar que sean menos y que su número vaya en aumento a medida que nos acercamos a los últimos años de la educación pre-universitaria).

Un segundo elemento que podemos examinar tiene que ver con el grado de especialización en las distintas disciplinas, el cual, dependiendo de la filial donde se encuentre el estudiante, puede implicar una mayor aplicación a problemas concretos. Se trata así de pensar la importancia de la práctica en los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, es necesario tener en cuenta el desarrollo de la autorregulación como una de las características centrales que deberá presentar un profesional, ligada por cierto a la idea de la educación a lo largo de toda la vida (Barrios y Uribe, 2017; Gros Salvat y Cano García, 2021; Sáez *et al.*, 2018).

Otro elemento que caracteriza la práctica educativa en la universidad es la importancia que se otorga a la innovación pedagógica. El uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje innovadoras, la aplicación de tecnología, la implementación de espacios físicos y virtuales, por nombrar algunas, son moneda corriente en las discusiones de docencia en la universidad. Estas surgen a partir de las necesidades, expectativas y motivaciones de los actores

involucrados al incorporar la innovación como tema “a partir del ejercicio de socialización crítica, sobre los núcleos, ejes y ámbitos en que esta se inserta en la proyección académica, profesional, investigativa y sociocultural de los procesos fundamentales de la institución” (Macanchí-Pico *et al.*, 2020, p. 399). Esta vocación de la didáctica en la educación superior es ejemplificada por Zabalza (2007) al indicar que está llamada a generalizar el conocimiento sobre la docencia universitaria, a iluminar los procesos docentes (visibilidad didáctica) y articular el reto de la formación del profesorado universitario.

A continuación, presentamos un conjunto de elementos que están presentes en la literatura sobre la docencia universitaria y que hemos seleccionado como características potenciales que pueden ayudar a precisar su campo disciplinar.

### **Una enseñanza basada en principios generales**

Un ejemplo de respuesta a la pregunta sobre cómo enseñar en el ámbito universitario es el de los principios de enseñanza-aprendizaje propuestos por Susan Ambrose y su equipo de colegas (algunos de los cuales pueden ser válidos en otros niveles de enseñanza). Publicado en el 2010, su libro *How learning works* propone a los profesores universitarios plantear su enseñanza con base en 7 principios que —si bien generales— son a su vez lo suficientemente explícitos como para derivar de ellos actividades específicas. Se debe destacar que estos principios, de acuerdo con Ambrose y sus colegas, están derivados de pruebas entregadas por la investigación en aprendizaje e instrucción (Ambrose *et al.*, 2010). Desde luego, no se trata de los únicos autores que han esbozado principios para la enseñanza, pero los mostramos aquí como un ejemplo valioso por su fundamentación en la evidencia.

El primer principio se refiere a cómo el conocimiento previo de los estudiantes puede promover o bloquear su aprendizaje, ya que este tiene un efecto en cómo los estudiantes reciben e interpretan lo que están aprendiendo. El segundo principio muestra cómo la forma en que los estudiantes organizan el conocimiento puede influir en la forma como aprenden y aplican lo que saben. Aquí, se trata de considerar cómo los estudiantes construyen una suerte de mapa de conexiones interno con los distintos elementos del conocimiento. El nuevo conocimiento se incorpora en esta estructura, por lo que es importante promover que esta incorporación forme conexiones precisas y significativas con los elementos que ya están presentes. El tercero, nos

indica cómo la motivación de los estudiantes determina, dirige y sostiene lo que hacen para aprender. En otras palabras, el sentido que el estudiante debe dar a sus esfuerzos y cómo este sentido debe también desarrollarse como parte del proceso de aprendizaje. El cuarto, nos recuerda que para dominar un tema, los estudiantes deben desarrollar recursos cognitivos, actitudinales y procedimentales e integrarlos en la aplicación. Notemos lo fundamental de la integración a través de la aplicación, lo que nos lleva al paradigma del aprendizaje activo. El quinto principio señala la importancia de una enseñanza orientada por metas de aprendizaje, las que deben ser claras para los estudiantes, acoplada con un sistema de retroalimentación focalizada que entregue información sobre la calidad de su aprendizaje. El sexto, que el aprendizaje de los estudiantes ocurre en un clima social, emocional e intelectual, el cual tiene un impacto en su aprendizaje. Este principio enfatiza así la necesidad de crear espacios de aprendizaje que sean motivadores, desafiantes y socialmente nutritivos, poniendo atención a las relaciones sociales entre estudiantes y entre los estudiantes y los docentes. El séptimo y último principio nos habla de la necesidad de que los estudiantes se transformen en autónomos, lo que implica un monitoreo y autorregulación de su propio aprendizaje, gestionando tiempo, esfuerzos y recursos didácticos (Ambrose *et al.*, 2010).

### El aprendizaje activo

La idea del aprendizaje activo proviene de una larga tradición pedagógica y hace su entrada en la educación superior en los años 70 del siglo pasado, caracterizándose como parte del cambio paradigmático que ha tenido la universidad en las últimas décadas (Hoidn y Reusser, 2020; Huber, 2008; Padilla y Gil, 2008). Ya en un artículo importante de los años 90, Barr y Tagg (1995) nos decían para el caso norteamericano que “el paradigma que ha gobernado nuestras universidades es este: una universidad es una institución que existe para entregar instrucción. Sutil, pero profundamente estamos cambiando a un nuevo paradigma: una universidad es una institución que existe para producir aprendizaje” (p. 13). La intención es clara: la universidad no se debe preocupar por enseñar, sino de que los estudiantes aprendan. Esto se conecta en forma directa con la idea de la calidad de la enseñanza universitaria (Zabalza, 2012). En nuestros tiempos esto es pan de cada día para los profesores universitarios, y tiene por cierto muchos bemoles que no discutiremos aquí. En efecto, hoy en día sería extraño que —de una u otra manera— las

instituciones de educación superior no incluyan la idea de que en sus aulas se busca implementar metodologías activas o centradas en el estudiante.

Bien que la idea de la calidad de la educación superior sea sujeto de debate, está más o menos claro que un componente que no puede estar ajeno a dicha definición es el de la buena docencia. Y si hay buena docencia es porque hay una didáctica al menos razonable, la que —por cierto— puede obedecer a distintos grados de formalización (por no decir ser más intuitiva que estudiada). Así, refiriéndose a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, Padilla y Gil (2008) señalan que: “Este proceso, entre otras cosas, implica cambios sustanciales en los modelos pedagógicos, trasladando el centro de interés hacia la actividad del estudiante y su aprendizaje, frente al énfasis en la enseñanza impartida por el profesor” (p. 467). Es importante notar, como lo ha hecho Del Pozo Andrés (2009), que el uso de la palabra “activo” no debe confundirse con mantener al estudiante continuamente ocupado. Los fundamentos de este acercamiento se ligan por lo general a las distintas formas de constructivismo, aunque existe una discusión interesante sobre hasta qué punto esto entrega un marco adecuado, dada la dispersión de este concepto (Fox, 2001; Phillips, 1995).

Y es que el aprendizaje activo es un término amplio que encierra la idea de que para que el estudiante aprenda un cierto material debe hacer algo con el conocimiento y no recibirlo de forma pasiva. Muchas veces se indica que este enfoque implica un cambio de foco del profesor al estudiante, lo cual nos parece erróneo: lo que sucede es que el tipo de actividad que realiza el profesor cambia, ya que —como decían Barr y Tagg— se trata ahora de preguntarse qué dispositivo didáctico implementar para promover el aprendizaje, más allá de dar una conferencia o entregar una lectura o recomendar un sitio web. La investigación ha confirmado que cuando los estudiantes asumen este rol activo en su aprendizaje mejoran su conocimiento conceptual, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales (DiYanni y Borst, 2020).

Repetimos, no se trata de que la actividad del profesor disminuya, sino que cambia, se hace tal vez más indagatoria, ya que la meta cambia cualitativamente. Este paradigma trae consigo la implementación de metodologías y métodos didácticos catalogados, en general, como metodologías activas de enseñanza y aprendizaje (Fernández March, 2006; Huber, 2008), que movilizan los conocimientos y afianzan el aprendizaje. Sobre el aprendizaje como tal, es importante

señalar cómo el aprendizaje activo promovería el paso de un aprendizaje superficial al aprendizaje profundo (Biggs, 2006).

Desde el punto de vista didáctico, cabe señalar que los enfoques anteriores pueden ser promovidos por la práctica del docente. Así, por ejemplo, promueve el aprendizaje superficial —de manera consciente o inconsciente— cuando presenta temas sin resaltar su naturaleza intrínseca o esencial, cuando evalúa datos independientes sin integrarlos en problemas globales, cuando deja tiempo insuficiente para que los estudiantes analicen y resuelvan situaciones y cuando genera situaciones de ansiedad asociadas a expectativas indebidas de éxito (*en esta clase solo aprueba el 20 % mejor*, o cosas por el estilo). Por otra parte, el aprendizaje profundo se potencia cuando el docente enfatiza la estructura de un tema y sus conexiones con otros, cuando busca suscitar respuestas, haciendo preguntas, planteando problemas de aplicación, cuando considera lo que los estudiantes ya conocen y cuando genera un clima de trabajo positivo, donde se permite cometer errores y aprender de ellos (Biggs, 2006).

## El giro andragógico

Otro concepto que ha aparecido como característica de la educación universitaria, aunque no ha sido ampliamente utilizado, es el de andragogía (Caraballo-Colmenares, 2007; Correa-Reyes y Stay-Conforme, 2022; Escobar y Gómez, 2018; El-Amin, 2020; Fasce, 2006; García-Vivas, 2017; Yoshimoto *et al.*, 2007). La palabra fue acuñada por Alexander Kapp (1799-1869) para referirse a la enseñanza que se desarrollaba en la academia platónica, la cual se debía distinguir de la pedagogía. Así, no se trataba de una conducción del niño (*paidós*) sino del hombre (*andros*), lo cual tiene sentido por las particularidades que tiene un adulto respecto a un niño. Malcom Knowles (1913-1997), quien trabajaba en el área de la educación de adultos —es decir— de personas que volvían a la universidad luego de algunos años de experiencia en la vida como adultos, utiliza la palabra precisamente para diferenciarla de la pedagogía y la describe a través de dos atributos: a) los aprendices pueden dirigir el sentido de su aprendizaje y b) el profesor es un facilitador del proceso y no un transmisor de información, y parte de esta facilitación consiste en promover que el aprendiz elija con base en sus propios requerimientos (Fasce, 2006).

Estos atributos son planteados a partir de un conjunto de supuestos, a saber: a) Una concepción personal del aprendizaje: al madurar, el individuo pasa de una condición de dependencia a una dirigida, por

lo que el adulto establece sus propias necesidades de aprendizaje; b) El rol de la experiencia: las vivencias y experiencia del adulto son un recurso importante para su aprendizaje; c) Orientación a la aplicación: los adultos entregan más valor a los aprendizajes que pueden aplicar en las tareas relacionadas a su vida cotidiana; d) Aprendizaje con propósito: los adultos tienen claridad respecto a cuál es el propósito, lo que buscan con su aprendizaje, focalizándose en sus necesidades; e) Motivación intrínseca: la motivación viene de factores autónomos ligados a metas personales, más que a obtener incentivos externos o gratificaciones (Fasce, 2006).

Por supuesto, la hipótesis de base que permitiría aplicar el paradigma andragógico en la educación superior o universitaria es que los estudiantes de este nivel son adultos, o que al menos cumplen con los atributos que estos tendrían, de acuerdo con lo señalado más arriba. Es claro que hay atributos que no estarán presentes en todos los estudiantes, sobre todo en los de primeros años, pero que se pueden observar en estudiantes mayores, de programas para trabajadores o incluso de postgrado. Por ejemplo, “poder establecer con claridad las propias necesidades de aprendizaje” parece ser un tanto alejado de la realidad para estudiantes de pregrado, ya que estos están recién descubriendo un conjunto de campos disciplinares, aunque esto no quiere decir que ellos no puedan ir poco a poco tomando decisiones a medida que avanzan en su proceso formativo, por ejemplo, dentro de ciertas líneas de especialización a partir de sus propios intereses.

En este caso, deberíamos más bien hablar de un tránsito desde lo pedagógico a lo propiamente andragógico. Un factor crítico parece ser la experiencia vital la que —aunque siempre está presente de una u otra manera— es menor en los estudiantes que pasan directamente de la educación secundaria a la superior. Sin embargo, es posible preguntarse cómo la experiencia creciente de actividades curriculares tipo *prácticums* puede (o debe) ser aprovechada como fuente experiencial de aprendizaje a medida que los estudiantes avanzan en su formación. Esto se hace, por ejemplo, cuando los estudiantes al mismo tiempo que realizan un *prácticum* acuden a la universidad para analizar sus experiencias, revisan incidentes críticos y trabajan (por ejemplo) enfoques narrativos. Lamentablemente esto no es así en todas las filiales de estudio, pero sin duda debe considerarse una buena práctica.

Desde la didáctica universitaria es interesante notar cómo existen puntos de contacto entre este enfoque andragógico y el activo que

comentáramos antes. No parece ser cierto lo que señalan, por ejemplo, Yoshimoto y sus colegas (2007) en relación con que la pedagogía está focalizada en el profesor y la andragogía en el estudiante, al menos no en un enfoque pedagógico que tiene vocación de activo. A su vez, autores como Torres y sus colegas (2000) enfatizan en el enfoque andragógico los principios de horizontalidad y participación: si bien la horizontalidad es desde varios puntos de vista, a nuestro juicio, cuestionable como principio, la participación nos lleva nuevamente a las ideas del aprendizaje activo. De todas maneras, y en particular para los docentes, los temas levantados por las propuestas andragógicas son asuntos importantes de reflexión (Correa-Reyes y Stay-Conforme, 2022).

### Aspectos curriculares

Otro aspecto muy relevante donde hace su aparición la dimensión didáctica es la estructura curricular de un proceso formativo. Como sabemos, cada asignatura define un conjunto de resultados de aprendizaje, los cuales se enlazan con los aprendizajes definidos en el perfil de egreso del programa formativo en cuestión. Este entramado da sentido al proceso formativo y a su integración, la que por cierto puede tomar distintas formas, considerando que un buen currículo es un proyecto formativo integrado (Zabalza, 2012). Si bien es cierto que, como señalaba Díaz-Barriga (2014), no existe un consenso ni una claridad meridiana sobre cómo se construye un programa formativo, la aplicación de ideas como el diseño inverso, tal como lo exponen Wiggins y McTighe (2005), entrega luces importantes al respecto: partimos de donde queremos llegar (el resultado de aprendizaje), luego definimos las evidencias que nos indicarán que el aprendizaje fue logrado para, precisar, por último, el camino que utilizaremos. Definir este último, en función de condiciones de borde tales como los recursos disponibles, la temporalidad y las características de los estudiantes, corresponde a definir nuestra didáctica.

De acuerdo, entonces, con lo que sucede en las asignaturas, los métodos activos implementados están llamados a ser parte de lo que podríamos denominar un mini-sistema en la asignatura (aunque podría tratarse de un conjunto de asignaturas, si optamos por una forma de integración más innovadora) donde se debe velar por lo que Biggs (1996) denominó alineamiento constructivo. Esto es importante ya que nos recuerda que la didáctica tiene sentido en la medida que se vincula con lo que busca y el proceso mismo: la evaluación/retroalimentación que entrega el monitoreo y la posibilidad de mejora para el estudiante, es decir, su propio desarrollo.

Como lo muestra Fernández March (2006), no todo método es pertinente para un cierto resultado de aprendizaje, lo que equivale en un nivel de alta concreción a la reflexión sobre la necesaria coherencia entre medios y fines.

## Sobre los fines de la educación superior

Reflexionemos sobre el problema más general de los fines. Desde un punto de vista lógico podríamos pensar que su definición es fundamental, ya que si no tenemos claridad respecto a los fines de una actividad, ¿cómo podríamos asegurar que los esfuerzos y recursos que utilizamos nos están llevando en la dirección que queremos? Sin embargo, como ya señalaba John Dewey en su clásico *Democracia y Educación* (1916), existen muchos grupos de interés que tienen fines propios que pueden ejercer una influencia sobre las prácticas educativas. Esta observación le permite a Dewey proponer que el fin de la educación debía ser intrínseco, es decir, interno a sí mismo. En otras palabras, el fin de la educación era la educación misma, ya que en el fondo esta corresponde al crecimiento (*growth*) del ser humano (Dewey, 1916).

Sin embargo, es innegable que más allá de esta visión ideal de la educación, esta tributa a la vida social y por lo tanto no podemos dejar de mirar sus fines extrínsecos. Por cierto, podríamos siempre definirlos como fines de segundo orden, respetando así el espíritu de Dewey sobre la identidad educación=crecimiento/desarrollo. Para fines de nuestro análisis, considerémoslos como fines extrínsecos, los cuales idealmente serán compartidos por los individuos y la comunidad, además de grupos de la sociedad que pueden estar más o menos alejados de los intereses de la comunidad. Dada la heterogeneidad de estos grupos será necesario llegar a consensos, aunque también se podría pensar en que algún grupo que tenga más autoridad (o poder) termine imponiendo sus fines frente a otros grupos más débiles. Por otra parte, es cierto que la educación podría en principio tener más de un fin, siempre y cuando estos puedan coexistir y aun cuando aparezcan ciertas tensiones si es que estos van en direcciones distintas (Winch y Gingell, 2008). La comunidad es una estructura compleja, y sus múltiples relaciones ejercerán una influencia importante sobre las prácticas educativas, independientemente de que dichos fines sean o no explícitos.

Es claro entonces que los fines dependen en gran medida de las personas y de los consensos que se puedan establecer socialmente, o en una comunidad

de interés. Existen sin embargo, algunos temas que son comunes y permiten una clasificación. Así, por ejemplo, Winch y Gingell (2008) identifican tres ámbitos: a) fines relacionados con las necesidades de la sociedad versus las necesidades del individuo; b) fines extrínsecos (instrumentales) versus fines intrínsecos y c) fines liberales versus fines vocacionales. Dentro de estos ámbitos se pueden clasificar fines tales como promover el desarrollo económico, preservar la cultura de la sociedad, producir buenos ciudadanos, la promoción de la autonomía, entregar un trasfondo cultural y otorgar la habilidad para participar en la sociedad a través de una ocupación, entre otros (Winch y Gingell, 2008).

De acuerdo con estos autores, este ordenamiento muestra que existe un traslape considerable entre las distintas clasificaciones, al mismo tiempo que se observa cómo los fines sociales, instrumentales y vocacionales son en principio más numerosos que los intrínsecos, individuales y liberales. Por otra parte, ninguno de estos fines es incompatible con los otros, aunque el grado con el que se pueden implementar de forma simultánea sea limitado. La tendencia a dicotomizar los fines de la educación parece no ser adecuada si se busca separar visiones de la educación contrapuestas, siendo restrictivos los “intentos de debatir el valor de los fines de la educación usando sistemas de clasificación unidimensionales o que ven los términos del debate como exclusivos más que inclusivos” (Winch y Gingell, 2008, p. 12). En otras palabras, podría ser posible armonizar estos distintos fines, siempre y cuando los diversos grupos de interés puedan adquirir los compromisos necesarios. Sin duda el análisis de la factibilidad de estos compromisos requiere incluir el factor de las relaciones de poder asimétricas entre estos grupos (Apple, 2011), lo cual no desarrollaremos aquí por razones de espacio.

Pensemos ahora la especificidad de la educación universitaria. Una pregunta importante es si existe alguna diferencia fundamental entre la finalidad de la educación primaria y secundaria y la educación universitaria. Al respecto, ya en 1939, C. S. Lewis, creador de las *Crónicas de Narnia* y comprometido pedagogo, señalaba que la educación escolar era la que tenía que formar al “buen hombre” y “buen ciudadano” mientras que la educación superior tenía como finalidad la búsqueda de niveles superiores de conocimiento (Loomis y Rodríguez, 2009). De ahí tal vez el rótulo de educación superior.

Desde otra perspectiva, es conocida la afirmación del Cardenal Newman quien indicaba que esta era el lugar donde se enseñaba el conocimiento universal, incluyendo hábitos intelectuales que

contribuyen a la formación del hombre, separándolo así de las academias que es donde se producía el conocimiento (Newman, 1852). Algo parecido indicaba Ortega y Gasset al señalar que, si bien la universidad debía impartir formación profesional, este fin era secundario respecto a la formación cultural. En ambos casos la investigación aparece como algo periférico, pero que será central en la idea de la universidad de Jaspers, quien la visualiza como una “escuela de investigación”, aunque está consciente que esto no basta para pensar la formación del hombre (Luque, 1993).

La educación (en el sentido de la cultura como señalaba Ortega y Gasset), la investigación y la formación profesional aparecen entonces como funciones que dan origen a “modelos” distintos de universidad: como comunidad de investigadores (principalmente el modelo alemán), como espacio de educación (cultura) o como lugar orientado a la enseñanza profesional (Forment, 1999). Ahora, no nos estamos preguntando aquí por los fines de la universidad —que serían los fines de la institución como tal— sino por los fines de la educación universitaria, como proceso formativo, lo que de alguna manera nos posiciona en el segundo y tercer modelo, con la posible contribución del primero. A este respecto, Lucien Morin, en un artículo que tiene ya sus años pero que nos parece muy ilustrador, se cuestiona sobre los fines de la formación universitaria y distingue tres posibles “escuelas”: a) La escuela del saber, donde el fin es la formación de un hombre competente en una disciplina y por lo tanto apunta a la adquisición de conocimientos, habilidades y técnicas; b) La escuela del saber-ser, donde el fin es la formación de un “buen hombre”, y se busca el desarrollo de sus cualidades morales; c) La escuela del saber integrado, que busca una formación indiferenciada, teniendo en mente la idea del hombre integral que ha desplegado la pluralidad y totalidad de sus dimensiones (Morin, 1976). Una vez planteadas estas tres posibilidades, Morin defiende que el fin real de la universidad es el primero y que los otros dos, si bien pueden venir junto con la formación disciplinar, no son su fin directo. Sin embargo, esto no significa que la universidad deje de lado la idea del humanismo y de la persona, al contrario, es algo que la permea, en particular a través de sus profesores:

Un profesor universitario es primero una persona que sabe. Lo humano, el humanismo, la persona, la deben servir de guías o de causas finales, no como métodos. Si un profesor universitario descubre la importancia del sentido de lo humano después que ha sido nombrado profesor, puede que sea muy tarde. (Morin, 1976, p. 176)

El rol que tiene el profesor en esta dimensión del proceso formativo es sin duda central. Ya decía Millán-Puelles (1963) que la educación era “un medio para la perfección operativa humana. Y el educador, guiando al hombre a la adquisición de la virtud, no pretende otra cosa, sino que éste logre poseer los instrumentos que eficazmente le capaciten para tal perfección” (p. 74).

La observación de Morin pone sobre la mesa cómo estos otros aspectos necesarios —centrados en la persona— son considerados en la formación. Su apuesta es por lo tácito, aunque reconociéndolos como fines últimos. Una postura distinta toma Forment, quien se inclina por las ideas de Ortega y Gasset, señalando que dejar de lado el fin cultural de la universidad es un peligro ya que se corre el riesgo de olvidar —si lo dejamos a lo tácito— el ideal humanístico: “Se propone la ciencia por la ciencia, la técnica por encima de la persona, a las cosas se les da prioridad sobre lo espiritual y a lo útil sobre lo ético” (Forment, 1999, p. 90). Idea que en otras palabras formula Nohl (1968) en el caso de la educación profesional: “la educación profesional sólo se puede construir sobre la educación para una vida espiritual libre superior” (p. 56). Este ideal humanístico, nos parece, incluye la cultura y el desarrollo de las personas, pero también lo que Paul Hirst (1999) describe como la posibilidad de llevar buenas vidas: “¿cómo entendemos esto? Fundamentalmente, es una iniciación progresiva a aquellas prácticas sociales en las que cada individuo encuentra su mayor satisfacción y plenitud” (p. 130).

## **Fines, medios y didáctica: la superación de lo tácito**

Si bien una mirada micro-curricular nos permite analizar la relación entre los resultados de aprendizaje de las distintas asignaturas y los perfiles de egreso definidos para los programas formativos, el papel de la didáctica en esta relación no siempre es claramente visible. Recordemos que, como ya lo indicamos, la didáctica se vincula a los resultados de aprendizaje, en la lógica del alineamiento constructivo (Biggs, 1996). En efecto, dos peligros parecen aquí posibles: primero, contar con perfiles de egreso que asuman tácitamente su relación con los fines de la educación, estableciendo conocimientos, habilidades y actitudes sin un análisis profundo en torno a cómo estos sirven a dichos fines. Segundo, asumir la didáctica solo en su dimensión instrumental, reduciéndola a método y cortándola de su fundamento enraizado en la relación entre el ser humano, el conocimiento y el mundo en el que vive.

En efecto, analizar la didáctica universitaria en la línea que hemos descrito nos obliga a explicitar elementos como el axiológico y el antropológico, sin olvidar —por cierto— la idea del sentido de la educación. La experiencia vital, la motivación, lo andragógico, el acercamiento activo al aprendizaje y los otros aspectos que ya mencionamos, toman aquí un sentido teleológico. En otras palabras, y apelando a la analogía del árbol a la cual habíamos acudido (De la Herrán, 2008), la relación tácita es equiparable a las raíces, que no se ven pero que son fundamentales pues dan sentido a la práctica educativa, y es a través de ellas que la didáctica se conecta con los fines que busca la formación.

De esta manera, el fin de la educación universitaria, considerando la centralidad del ser humano como sujeto que se forma, debería estar reflejado en las decisiones didácticas de las instituciones y no asumirse de modo tácito o a través de declaraciones genéricas, muchas veces incluidas en forma casi mecánica en resultados de aprendizaje. Es este reflejo el que nos permite vincular fines y medios, entendiendo que son las opciones didácticas las que tocan directamente a los estudiantes en su interrelación con los docentes y sus prácticas educativas. Dicho de otro modo: justificar opciones didácticas en el marco de su coherencia con un conjunto de resultados de aprendizaje es un punto de partida, pero este debe profundizarse estableciendo cómo dichas opciones se vinculan con los fines de la formación.

Es claro que esto presupone una discusión previa, un diálogo para explicar cuáles son esos fines últimos de la educación universitaria para una cierta institución o quizás para un cierto conjunto de instituciones que compartan una filosofía similar. Como se comentaba en una sección anterior, algo de eso observamos en documentos oficiales institucionales que definen lineamientos generales y los paradigmas educativos institucionales, aunque es posible preguntarse si estas declaraciones llegan realmente a un nivel de fines últimos o se detienen en propósitos que siguen en menor o mayor manera una fórmula que define un conjunto de competencias disciplinares más otro de competencias genéricas. La buena noticia es que las estructuras curriculares de nuestras instituciones, al menos las que tienen un mínimo de diseño como el que se discutió en el apartado de Aspectos curriculares, facilitan esta vinculación.

Parece necesario entonces, luego de llegar a los consensos mencionados antes y recordando que para que esta discusión sea más sólida debería incluir las miradas de los individuos tanto en el interior como en el exterior de la institución universitaria, preguntarse

cómo los propósitos educativos de la institución se religan con estas grandes ideas sobre los fines. En lo concreto, esto podría llevar a revisar cómo los perfiles de egreso de los programas formativos las reflejan. A continuación, y aprovechándonos del diseño curricular que se haya implementado, es necesario revisar la concepción de metodología de enseñanza aprendizaje, para recuperar la profundidad didáctica que se encuentra en su raíz y que la desliga de lo meramente instrumental. Notemos que no nos referimos aquí a precisar la redacción de resultados de aprendizaje o a incorporar elementos actitudinales, sino a generar un marco de referencia que conecte los fines con los medios que utilizamos para alcanzarlos. Si tomamos este trabajo en serio, esto sobrepasa el espacio formal (el plan de estudios y sus elementos) y alcanza también el ethos de la institución. ¿Cómo se observan estos fines en las relaciones dentro de la institución, sus políticas, servicios, etc.? ¿Cómo permean la práctica educativa de los mismos docentes? En efecto, en una institución educativa todo —en principio— debería ser educativo.

## Algunas conclusiones

Como hemos intentado mostrar, la reflexión sobre los fines de la educación universitaria abre un debate que, si bien no es nuevo, vale la pena llevar a cabo en el contexto de la rápida evolución de las instituciones de educación superior, incluyendo los recursos y medios que la tecnología pone hoy en día a nuestra disposición. La universidad no tiene por qué tener un solo fin, pueden definirse un conjunto de fines y buscar una manera razonable de armonizarlos. Como indica Forment (1999), “es necesario, por consiguiente, no sólo los tres fines específicos universitarios, investigación, educación y formación profesional, sino también su armonización. La Universidad siempre ha sido armonizadora por esencia. De su consonancia surge el espíritu universitario” (p. 96). Sin embargo, parece ser que se está de acuerdo con la antigua idea de que detrás de todos estos fines se recupera el fin último del ser humano. Incluso en el caso de puntos de vista que enfatizan el rol de la universidad como institución de formación profesional, donde la preparación para el mercado del trabajo es central, subsiste la idea —si se discute con la debida profundidad— de que esta actividad tiene al ser humano como fin último, ya sea individualmente o como comunidad, lindando así con lo que ha sido llamado un humanismo idealista: “para lo que puede denominarse humanismo idealista, el concepto de humanidad tiene sentido de auto educación y de perfeccionamiento de todas las facultades del indivi-

duo a fin de cultivar la personalidad” (Canes Garrido, 2010, p. 295). Es de notar que este humanismo puede también transformarse abriéndose a la dimensión de la trascendencia en lo que ha sido denominado un humanismo integral (Maritain, 1943).

Este camino de autoeducación —el aprendizaje autónomo en sentido amplio— y de perfeccionamiento incluye la importancia de la formación cultural (recordemos las palabras de Ortega y Gasset), ya que es a través de la tradición cultural que el humano se reconoce al conocer su pasado, cuestionar su presente y preparar su porvenir. Frente a la instrumentalización y al conocimiento superficial, se nos alerta indicando que olvidar el fin cultural es “el peligro actual de la Universidad” (Forment, 1999, p. 90). Por cierto, esta discusión quedará en lo abstracto si no planteamos una didáctica —el medio— acorde a estos fines. Esto implica una mirada profunda que incluya componentes relacionadas con los valores y con la antropología subyacente a las propuestas que se hacen en la educación superior. Junto con sus componentes instrumentales, la educación superior es parte del proceso educativo global que hoy en día la sociedad ofrece a sus ciudadanos, lo que hace necesario un diálogo serio y honesto respecto a lo que buscamos en este nivel educativo.

## Referencias

- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M. y Norman, M. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. Jossey-Bass.
- Apple, M. (2011). *Education and power*. Routledge.
- Barr, R. B. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning —A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barrios, A. H. y Uribe, Á. C. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160.
- Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research y Development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Narcea.
- Bleiklie, I. y Kogan, M. (2007). Organization and Governance of Universities. *Higher Education Policy*, 20, 477-493. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300167>

- Canes Garrido, F. (2010). El humanismo y la educación clasicista. Una introducción pedagógica. En P. Aullón de Haro, *Teoría de humanismo I* (pp. 293-348). Verbum.
- Caraballo Colmenares, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y postgrado*, 22(2), 187-206.
- Casanova, J. R., Cervero Fernández-Castañón, A., Núñez Pérez, J. C., Almeida, L. S., y Bernardo Gutiérrez, A. B. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Comenio, J. A. (2017). *El mundo en imágenes*. Libros del Zorro Rojo.
- Correa Reyes, M. L. y Stay Conforme, A. (2022). Principios andragógicos para el fortalecimiento del componente emocional de los docentes de educación superior. *Res Non Verba Revista Científica*, 12(1), 19-33.
- Crompton, H. y Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- De la Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en educación secundaria: una perspectiva desde la didáctica general. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general* (pp. 134 - 149). McGraw Hill.
- Del Pozo Andrés, M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 55-73. <https://bit.ly/3XRfijy>
- Díaz-Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias *Perfiles Educativos*, 36(143). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.143.44027>
- DiYanni, R. y Borst, A. (2020). *The Craft of College Teaching: A Practical Guide*. Princeton University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company.
- Erazo Guerra, X. F. y Rosero Morales, E. del R. (2022). Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 591-606. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.198>
- Escobar, M. y Gómez, J. F. (2018). Método andragógico: pilar fundamental de la enseñanza en la educación superior. *Red de Investigación Educativa*, 10(1), 60-67.
- El-Amin, A. (2020). Andragogy: A theory in practice in higher education. *Journal of Research in Higher Education*, 4(2), 54-69.
- Fasce, E. (2006). Andragogía. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 3(2), 69-70.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Forment, E. (1999). Ortega y Gasset y la misión de la universidad. *Espíritu*, 48(119), 83-100.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/03054980125310>
- Ganga Contreras, F., Pérez Martínez, A., Mansilla Sepúlveda, J. (2018). Paradigmas emergentes en la Gobernanza Universitaria: una aproximación teórica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 123-135.
- García Hoz, V. (1943). Sobre el concepto de didáctica. *Revista Española de Pedagogía*, 1(1), 57-98.
- García-Vivas, L. E. (2017). La andragogía innovadora del siglo XXI: acción transformadora del docente universitario andragogo. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 5(2), 23-28. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1711>
- González Jiménez, F. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica. Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general* (pp. 1-26). McGraw Hill.
- Goodman, P. (1962). *The community of scholars*. Random House.
- Gros Salvat, B. y Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125.
- Grisales-Franco, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 15(2), 203-218.
- Hirst, P. (1999). The nature of educational aims. En R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 124-132). Routledge.
- Hoidn, S. y Reusser, K. (2020). Foundations of student-centered learning and teaching. En S. Hoidn y M. Klemenčič (Eds.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 17-46). Routledge.

- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación - Ministerio de Educación de España: Tiempos de cambio universitario en Europa*, 59-81. <https://bit.ly/3Ogetr7>
- Huxley, A. (1937). *End and means*. Chatto & Windus.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Association Press.
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*, 66, 47-85.
- Loomis, S. y Rodríguez, J. (2009). *C. S. Lewis. A philosophy of education*. Palgrave Macmillan.
- Luque, M. (1993). *La idea de la universidad: estudios sobre Newman, Ortega y Gasset y Jaspers*. OEA.
- Macanchí-Pico, M. L., Bélgica-Marlene O. C. y Campoverde-Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.
- Maritain, J. (1943). *Education at crossroads*. Yale University Press.
- Millán-Puelles, A. (1963). *La formación de la personalidad humana*. Rialp.
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.
- Morin, L. (1976). Considérations sur les fins de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 2(3), 157-175. <https://doi.org/10.7202/900024ar>
- Newman, J. H. (1852). *Discourses on the scope and nature of university education*. James Duffy.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Lozada.
- Padilla, T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 467-486. <http://bit.ly/3rvFioz>
- Phillips, D. C. (1995). The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12. <https://doi.org/10.2307/1177059>
- Rojas Olaya, A. R. (2009). La didáctica crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 93-108.
- Rojo, M. R. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. La Muralla.
- Romero, H. (2008). Persistencia de conflictos vocacionales en estudiantes universitarios. *xv Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Runge-Peña, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 27(62), 201-240. <http://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Sáez, F. M., Díaz, A. E., Panadero, E. y Bruna, D. V. (2018). Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. *Formación universitaria*, 11(6), 83-98.
- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C. y Piñero, M. (2000). La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere*, 4(10), 25-34.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Winch, C. y Gingell, J. (2008). *Philosophy of education: the key concepts*. Routledge.
- Yoshimoto, K., Inenaga, Y. y Yamada, H. (2007). Pedagogy and Andragogy in Higher Education? A Comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 42(1), 75-98. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00289.x>
- Zabalza, M. A. (2007). La didáctica universitaria. *Bordón*, 59(2-3), 489-509. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36676>
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>