



Pedagogía y Sociedad. Cuba. Vol. 20, no 50, nov. - feb. 2017, ISSN: 1608-3784. RNPS: 1903

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL MARCO DE LAS METODOLOGÍAS POTENCIALIZADORAS

SOCIOEMOTIONAL COMPETENCES DEVELOPMENT IN THE FRAMEWORK OF METHODOLOGIES ENHACING

Fecha de presentación: junio de 2017

Fecha de aceptación: julio de 2017

¿Cómo referenciar este artículo?

Chaljub Hasbún, J. M. (noviembre–febrero, 2017). El desarrollo de competencias socioemocionales en el marco de las metodologías potencializadoras. *Pedagogía y Sociedad*, 20 (50). Recuperado de

<http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/595>

Dra. Jeanette Martina Chaljub Hasbún

Vicerrectora de Investigación Universidad del Caribe (UNICARIBE). República Dominicana.
Email: jeannette.chaljub@gmail.com

Resumen

En las universidades se llevan a cabo transformaciones en las metodologías de enseñanza tendentes a promover capacidades en sus estudiantes, acordes con las exigencias de perfiles con alta cualificación profesional, lo que implica modificaciones y ajustes en las estrategias didácticas y actividades de aprendizaje. El presente artículo tiene el objetivo desplegar las principales fuentes del encuadre teórico, así como las reflexiones de la autora acerca de los planteamientos presentados por diversos exponentes acerca de las metodologías activas y el desarrollo de las competencias socioemocionales durante los procesos de construcción del conocimiento, como parte esencial en la planificación de clase. Además, se propone un nuevo nombre de este tipo de metodologías como “potencializadoras” del pensamiento crítico, desde la perspectiva del enfoque basado en competencias. La revisión bibliográfica realizada arroja informaciones

con respecto al significado del concepto de innovación en educación, aludido por Zabalza; los rasgos de las metodologías activas, propuestos por Fernández; los efectos de los ambientes de aprendizaje en la construcción de nuevos conocimientos (Razo-Pérez) y la relación de la participación activa en el desarrollo de la competencias socioemocionales a raíz de la vasta experiencia como educadora, por más de 30 años en ejercicio profesional.

Palabras clave: aprendizaje activo; competencia socioemocional; conocimiento colectivo; metodologías potencializadoras; planificación didáctica

Abstract

Transformations in teaching's methodologies focused on promoting students' competencies on accord with the demands of profiles with high professional qualification are taking place in universities, which needs modifications and adjustments in the didactic strategies and learning activities. This article has the objective of presenting the main theoretical foundations, as well as the author's reflections on statements presented by different authors about the active methodologies and socioemotional competencies development which occur during the process of building new knowledge, and that should be included in the lesson plan. In addition, a new name on this kind of methodology is proposed: enhancing methodologies that promotes critical thinking based on the competence approach. The literature revision shows relevant information about the meaning of innovation in education, stated by Zabalza; active methodologies features, proposed by Fernández; effects of the learning environment in the building of new knowledge (Razo-Pérez) and the relationship of active participation in the socioemotional competence development, as a product of the author's vast involvement in the professional field as educator, for over 30 years of experience.

Key words: active learning; socioemotional competency; group knowledge; enhancing methodologies; teaching plan

INTRODUCCIÓN

La enseñanza en la Universidad ha ido evolucionando con el fin de responder a las necesidades de la sociedad en la cual está enclavada. Los docentes han de ir modificando sus prácticas tradicionales hacia nuevas formas de enseñanza para satisfacer los intereses de los estudiantes y, además, poder situar los resultados de los aprendizajes de acuerdo con las competencias del siglo XXI. Para que esto suceda de manera efectiva, debe realizarse una transformación en la manera de implementar las actividades, desde un enfoque centrado en el docente hacia centrado en los aprendices. Nuevas propuestas pedagógicas, dinámicas, interactivas, pero que, a la vez, se puedan evidenciar las competencias esperadas. Sin embargo, “innovar no es solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores” (Zabalza, 2003, p. 117), lo que ha de resultar de las evaluaciones de los resultados. En particular, se pone énfasis en la relaciones interpersonales que se van dando en las metodologías activas y cómo se va generando la comunicación, control de las emociones, la escucha activa para poder hacer uso de una correcta argumentación, consenso y búsqueda de solución a situaciones planteadas.

Lo anterior implica, desde luego, nuevos roles, tanto por parte del docente como de los estudiantes.

El presente artículo tiene como objetivo exponer los fundamentos del encuadre teórico, así como las reflexiones de la autora acerca de los planteamientos expuestos por diversos exponentes acerca de las metodologías activas y el desarrollo de las competencias socioemocionales durante los procesos de construcción del conocimiento. Además, se propone un nuevo nombre de este tipo de metodologías como “potencializadoras” del pensamiento crítico desde la perspectiva del enfoque basado en competencias.

DESARROLLO

Las demandas actuales de una sociedad del conocimiento en constante cambio, precisan de un profesional con un matiz de autonomía, toma de decisión, autorregulación en los aprendizajes. Se necesita, además, que sea capaz de saber buscar la información, procesarla de acuerdo con el contexto determinado y ajustarla para la eficiencia y efectividad del trabajo a desempeñar. Atendiendo a esta premisa, desde el punto de vista del nivel universitario, como institución de servicio y que da respuesta a los encargos sociales, urge la transformación en las metodologías de enseñanza que han de diseñarse con perspectivas focalizadas a los aprendizajes autónomos y autorregulados apuntando hacia un modelo educativo dinámico, participativo y potencializador. Es decir: “los rasgos característicos de este (nuevo) modelo educativo exigen el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales entre los estudiantes y los profesores”. (Fernández, 2006, p. 39).

A pesar de lo anterior, en las universidades persiste el modelo de lección magistral pasivo de transmisión de conocimientos, predominando sobre otras metodologías. Esta visión se desarrolla en torno al profesor, como la fuente de todos los conocimientos, manteniendo intacta, entre otros elementos, la planificación tradicional y la verticalidad en la enseñanza. No obstante, desde el enfoque por competencias, que persigue optimizar las capacidades de los nuevos perfiles de egreso del siglo XXI, el rol del profesor ha de cambiar hacia un modelo más participativo. Entonces, para que se produzca la transición de un enfoque de enseñanza centrado en el profesor a uno centrado en los alumnos, el docente debe focalizarse en los resultados de aprendizaje del estudiante, con el fin de que este llegue a adquirir una o varias competencias esperadas, alineando las actividades didácticas con un sistema de evaluación y acompañamiento coherentes con la teoría (Villa, Campo, Arranz, Villa y García, 2013).

Uno de los aspectos esenciales en el proceso de cambio es la planificación; en ella deben estar explícitas las metodologías de enseñanza encaminadas a lograr

la participación activa, que propicien la implicación de los estudiantes en sus propios aprendizajes. El papel del profesor se agudiza en la orientación hacia la construcción de conocimiento; así como al desarrollo de la memoria dinámica que se va estructurando y reorganizando de acuerdo con las experiencias de aprendizaje a las que se expone el estudiante (Schanck, 2011). Asimismo, Learreta, Montil, González y Asensio (2009) resaltan la importancia de ayudar a los aprendices a encontrar la información y, una vez, encontrada, analizarla desde una concepción crítica para poder aplicarla a un escenario lo más cercano posible a la realidad de contexto profesional.

Este tipo de metodología y sus diferentes técnicas se les conoce como “metodologías activas” o, de acuerdo con el nombre asumido en este trabajo, **metodologías potencializadoras**. Se enfocan en el aprendizaje activo y dinámico de los estudiantes, teniendo una mirada más directa en los resultados esperados, con el fin de diseñar estrategias metodológicas que apunten a un desarrollo de habilidades cognitivas a través del intercambio de saberes entre los mismos estudiantes.

De las líneas anteriores, estas metodologías potencializadoras, como su nombre lo indica, potencian o mejoran los aprendizajes a través de la creación de ideas y desarrollo de búsqueda de alternativas. Por lo tanto, se aleja del enfoque teórico de transmisión de conocimientos solamente, para destacar otros tipos de habilidades como son la procedimental y actitudinal. De estas últimas, consideradas por autores como Alucio y Revellino (2011) y Bermejo (2008), como competencias blandas, se destacan la creatividad, imaginación y socialización de saberes, dirigidas a la búsqueda de nuevos conocimientos y a la solución de problemas y situaciones. Se desprende que uno de los objetivos del diseño de metodologías activas es crear situaciones de aprendizaje donde se potencia, además, del intelecto, las relaciones interpersonales, el respeto por la opinión de los demás, la ética y el compromiso con los aprendizajes propios y el de los demás. Se trata de fomentar en los estudiantes la asertividad o capacidad para expresar sus ideas de forma adecuada y coherente, además de realizar

propuestas de argumentaciones, potenciando el pensamiento crítico (Alucio y Revellino, 2011), por medio de un ambiente de confianza.

De ahí que los aprendizajes se dan en dos vertientes, principalmente. La primera, de forma intraindividual, donde cada estudiante aprende de acuerdo con su estilo de aprendizaje, sus intereses, saberes previos, entorno sociocultural, etc. Hay otra vertiente de aprendizaje, la interindividual. A través del intercambio de saberes, los estudiantes van construyendo un conocimiento colectivo que se enriquece con los aportes de los demás.

En otro orden de ideas, las estrategias que sigue el profesor deben estar pensadas en función de los saberes individuales y la confrontación de ideas entre los grupos de los estudiantes. A mayor interacción e intercambio entre los miembros de un grupo, mejor es la producción de conocimientos nuevos. De ahí se desprende el aprendizaje social, que tiene sus raíces en la teoría vygostkyana, el constructivismo social. Pero para que esto se produzca, es necesario contar con una guía de trabajo bien estructurada y pensada en las distintas fases del proceso de construcción de conocimientos. El rol del profesor pasa a ser un co-aprendiz y un co-investigador junto a sus estudiantes, pero, a la vez, da pautas y orienta el camino a seguir, mediante una guía de aprendizaje o, como también se le suele denominar, consigna de trabajo.

Aludiendo al párrafo anterior, una guía de aprendizaje, de acuerdo con Fernández

Es un plan de acción por 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, 2006, p. 41).

Es decir, se trata de una cronología de eventos a desarrollar en la unidad de clase, donde se toma en cuenta la cantidad y perfiles de los estudiantes, así como el entorno. Lo importante de esto es que sea fácilmente entendible y que el profesor

vaya cediendo terreno a los estudiantes en el proceso constructivo. Este insumo debe ser lo suficientemente claro, como para que los estudiantes vayan tomando el control de sus propios aprendizajes y puedan ir consiguiendo las metas de forma gradual, conociendo los objetivos de enseñanza y las competencias esperadas.

Como ya se ha venido planteando en las líneas anteriores, existen diversos métodos de enseñanza; sin embargo, no se puede establecer que hay uno mejor que otro, ni tampoco que se deba utilizar una sola metodología a lo largo de un cursado. Es más, la variedad en las estrategias didácticas permite que los distintos estilos de aprendizaje se puedan conectar con lo que se pretende enseñar, por lo que, en el acto didáctico, se han de presentar distintos escenarios y actividades para poder atender la diversidad.

A propósito de esta multiplicidad de estilos, cabe mencionar que hay dos enfoques de aprendizaje de acuerdo con la significatividad que le den los estudiantes a los contenidos por aprender. Por un lado, se encuentran los aprendices superficiales, cuya motivación es extrínseca y requieren habilidades de nivel básico (memorización y reproducción).

Solo se preocupan por aprender lo esencial para pasar la asignatura y se guían por las calificaciones o comentarios del profesor, sin que se logre enganchar con el proceso. Los aprendizajes superficiales no dan espacio a nuevas ideas. En cambio, los aprendices profundos buscan comprender y dar sentido a lo que aprenden. En ellos existe un vínculo entre lo que saben y lo nuevo por construir a través de habilidades de orden superior como son la reinterpretación, comprensión, conexión y aplicación de conocimientos (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015).

En este sentido, las metodologías activas o potencializadoras de niveles de conocimiento profundo, siguen, de acuerdo con Guzmán (2017), tres principios básicos del pensamiento moderno. El autor hace referencia a: la aprehensión del mundo en términos de unidades de conocimiento –entendido como información

formalizada por un corpus teórico–, la formación del intelecto para tal efecto y la ponderación del conocimiento científico por sobre el resto de las prácticas histórico-culturales (Figura 1)

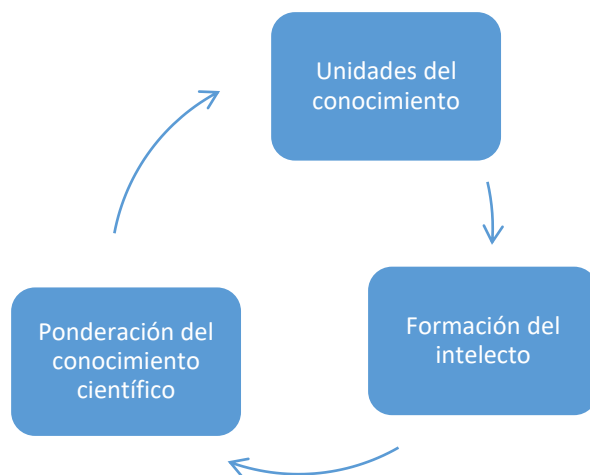


Figura 1. Principios básicos del pensamiento moderno

De lo anterior se puede extraer que, dado el flujo acelerado de información, las constantes exposiciones de los estudiantes a los celulares móviles, entre otros factores, se ha puesto de manifiesto que los conocimientos vayan tomando espacio en contextos determinados y con carácter de especialización. Se hace cada vez más difícil saber de todo. Lo que prevalece es una comprensión fragmentada que da como resultado el estudio de las unidades del conocimiento y, por ende, se aprende en base a competencias o habilidades esperadas.

Por lo tanto, a través de actividades diseñadas para la profundización de saberes y el desarrollo de pensamiento crítico se va formando el entendimiento, la interpretación, análisis, síntesis, evaluación y, como fin principal, la creación de nuevos conocimientos. De igual forma, que los estudiantes aprendan a debatir, de manera sustentada, y analizar las formulaciones presentadas de forma objetiva. Además, se presentan estrategias para simular una pseudo-realidad, de manera que los alumnos puedan enfrentarse a situaciones muy parecidas a las de la vida

real y el entorno laboral con el que se han de encontrar. De ahí el nombre de metodologías potencializadoras.

Por poner un ejemplo, en las actividades lúdicas en la universidad los aprendices “hacen el papel de empresas de la cadena de suministro, obra habilidades tanto en la toma de decisiones y la ejecución en los planes de operación”. (Arzayus y Giraldo, 2015, p. 30).

Es decir, que estrategias participativas y cercanas a la realidad promueven competencias en el aula que luego serán aplicadas en el entorno laboral. Son tácticas de enseñanza que suscitan las interacciones activas y significativas que, a la vez, adecuan la implantación de autorregulación de conocimientos como una forma de desarrollo individual y grupal.

Corroborando lo anterior, Razo-Pérez (2016) alude a que: “se pueden atribuir efectos positivos en el logro educativo como resultado de interacciones de calidad entre el maestro y los alumnos en ambientes que promuevan la enseñanza” (p. 614). En este sentido, los métodos de enseñanza tradicional, de transmisión pasiva de las sapiencias, subyacen a un enfoque reduccionista con poca tendencia a la socialización de saberes e interacción entre el estudiantado y, por tanto, se queda en la superficialidad de los conocimientos cuyos resultados no sean los más óptimos posibles.

Mucho se apunta sobre lo anterior. Sin embargo, cabe aclarar que no se trata de erradicar de forma total la metodología de charlas magistrales. Son importantes a la hora de esclarecer ideas, dar una información, apuntar ideas centrales o reforzar los conceptos. Lo importante es poder establecer un espectro amplio de actividades didácticas de manera que el tiempo de instrucción sea aprovechado al máximo tanto por el docente como por el estudiante. En este punto, vale rescatar el concepto de “oportunidades de aprendizaje”, acuñada por Carroll, en el año 1963 y quien refiere que, además, los resultados son mejores dependiendo de la motivación de los estudiantes, la perseverancia y las aptitudes a la internalización

de conocimientos y elaboración de ideas nuevas (Carroll, 1989, citado en OCDE, 2011).

Concordando con lo anterior, la planificación de clase ha de realizarse pensando en una instrucción efectiva que no es más que el tiempo que el docente dedica, de forma consciente y planeada, al abordaje de situaciones de aprendizaje con el debido seguimiento y acompañamiento y con la participación activa de los estudiantes (Razo-Pérez, 2016; Peñalosa y Castañeda, 2008).

La figura 2 que sigue, presenta una relación entre la secuencia sistémica que hay entre una clase en la que el profesor optimice el tiempo de instrucción de manera programada, con una verdadera intención pedagógica, en la que logre enganchar a los estudiantes y que esto se motiven en la obtención de aprendizajes profundos. Es decir, se parte de los resultados esperados para diseñar la clase a través de actividades que motiven la participación y el compromiso del alumnado para alcanzar la meta, desde luego, que esto va acompañado de un profesor que, también, se involucre de manera intencionada con el fin de orientar en la preguntas, dudas, información nueva, retroalimentación, entre otras.



Figura 2. Relación entre tiempo de instrucción y participación activa en los aprendizajes profundos

Por otra parte, una de las facetas o resultados de las interacciones participativas redundan en los aprendizajes en conjunto o aprendizaje social. La construcción colectiva del conocimiento enriquece, de forma significativa, los productos e indicadores de logro. Los estudiantes sienten que sus aportes son valiosos, que pueden colaborar con los demás. Se genera el deseo de trabajar por metas

comunes creando un ambiente de interdependencia positiva y de respeto a las ideas de los demás.

Es evidente que el proceso educativo, dado que es eminente humanista, es un proceso complejo; se conjugan muchos factores que inciden en su desarrollo. Uno de esos factores corresponde a las relaciones interpersonales. Por eso, las destrezas sociales se van conformando a medida que va surgiendo la interactividad entre los miembros de los grupos. En otras palabras, la construcción de conocimientos parte de los aprendizajes individuales, pero se van enriqueciendo, de forma colaborativa, con todos los integrantes.

De la misma forma, el aprendizaje se puede autorregular y autodirigir colectivamente, de manera tal que se construya un solo producto con los aportes e intervenciones de cada uno para conseguir una meta final. Sin embargo, eso no siempre es sencillo. Las confrontaciones de ideas, las formas de reaccionar ante las situaciones que se presentan tienden a crear un ambiente en el grupo que bien puede beneficiar el proceso, pero también, puede ser una retranca para lograr los aprendizajes. Por eso es muy importante tener en cuenta a la hora de la planificación de este tipo de métodos, la competencia socioemocional que, según Rendón-Uribe, 2011, se manifiesta en “las acciones o actuaciones sociales y emocionales que se llevan a cabo con un determinado fin en concordancia con las demandas o exigencias del contexto”. (p. 111).

Es decir, se abarcan aspectos que pueden ser trabajados de manera transversal, usando las metodologías potencializadoras como pretexto para afinar elementos como: incertidumbre, inseguridad ante los retos, aprender a delegar, respetar las opiniones de los demás, aprender a preguntar, tenacidad, control de impulso, entre otros, que constituyen, para el profesional, cualidades relevantes e inherentes al mundo laboral que se ha de insertar o a aquel que ya está insertado. Estas destrezas socioemocionales, o habilidades blandas, cobran una preeminencia como nunca antes, ya que se da en todas las esferas de la vida; sin embargo, en las empresas y las relaciones laborales, aún mucho más.

Desde el escenario educativo, esto tiene notables implicaciones en cuanto a las metodologías de enseñanza y su correspondiente proceso de aprendizaje, los tipos de evaluación, la calidad del producto y sus indicadores de logro. Es necesario que el enfoque de los estudiantes sea el de obtener comprensión y significación de lo que aprende para relacionar “las ideas con los conocimientos previos y con la experiencia, organizar las ideas, establecer relaciones entre ellas, etc.” (Gargallo, Almerich, Suárez, García, Pérez y Fernández, 2013, p. 77), buscando conectar sus objetivos de aprendizajes con los de enseñanza. Por eso, retomando el tema de la planificación didáctica, debe estar concebida conforme al contexto, los perfiles e intereses de los estudiantes y los resultados esperados.

Las competencias socioemocionales están directamente relacionadas con el desarrollo de pensamiento crítico y las habilidades del pensamiento (Rendón-Uribe, 2011). Desde luego, que, además, contiene una carga emocional positiva que se percibe como sensación de agrado cuando los objetivos de aprendizajes se logran alcanzar, bajo el influjo del razonamiento lógico, las argumentaciones, los consensos, la puesta en común. En otras palabras, “el logro de metas comunes depende de la interdependencia positiva entre los miembros, cada quien logra sus metas si el resto de los integrantes del grupo las obtienen, manteniendo a su vez a cada individuo responsable de su propia contribución y aprendizaje” (Lomeli, Espinosa y Tejeda, 2012, s/p.). De ahí la importancia que el plan de clase contemple una guía de aprendizaje clara y concisa de los resultados de aprendizajes esperados. En todos los casos de procesos de enseñanza y aprendizaje, el plan de trabajo es una guía o conjunto reglado de pasos para la consecución de las secuencias didácticas; pero, sobre todo, para las metodologías potencializadoras, donde se espera ocurran aprendizajes activos y profundos, lo que implica que las orientaciones apunten de forma aguda y detallada a estrategias diseñadas para la autogestión de los aprendizajes y la socialización de saberes, de manera efectiva.

Como se ha venido planteando en las líneas anteriores, la enseñanza universitaria va adquiriendo un trasvase hacia la movilización de actividades didácticas

tendientes a un modelo enfocado en el desarrollo de competencias. Se hace una transferencia de un modelo basado en el conocimientos hacia uno centrado en los aprendizajes que, por consiguiente, envuelve cambio de roles entre docentes y estudiantes.

Para concretizar en el diseño de metodologías activas, es al docente a quien le corresponde seleccionar la estrategia adecuada, atendiendo a los contenidos, intereses de los estudiantes, situación de aprendizaje, condicionantes del grupo y, sobre, teniendo en cuenta el tipo de competencia o resultado esperado en sus alumnos (Zamora, 2002). Esta autopista que traza el profesor contempla las etapas de trabajo que han de realizar los estudiantes en consonancia con la ruta de la actividad. Entre los aspectos que se deben describir se encuentran: qué tipos de saberes previos deben ser recogidos, cuáles serían los nuevos aprendizajes, cómo se han de lograr, la temporalización de las actividades y qué pasos han de seguir.

Un elemento clave en el proceso de construcción de conocimientos bajo estas metodologías y su planificación es la forma de evaluación que se llevará a cabo para que los estudiantes sepan, de forma objetiva, cómo sus participaciones y trabajos serán valorados, tanto de forma individual como grupal. Otro componente que forma parte de la selección de metodología de trabajo son las preguntas detonantes o disparadoras que permiten a los estudiantes tomar el hilo conductor y concentrarse en los objetivos de aprendizaje. Si el grupo se dispersa, es al docente a quien le compete ir guiando la línea de trabajo. También, si no existe un consenso sobre el algoritmo a seguir, el profesor va dando pautas que ayudan a reorientar el proceso. El involucramiento de cada miembro se va supervisando y motivando para lograr la mayor integración posible.

En suma, como ejes transversales a toda metodología potencializadora, existen tres criterios que se destacan: planificación docente con su respectiva guía de aprendizaje, actividades dinámicas y retadoras y sistema de evaluación, seguimiento y sistematización de los resultados de aprendizaje (Figura 3).



Figura 3. Criterios de selección para metodologías potencializadoras

De la figura anterior se desprende que hay una sinergia entre la planificación del docente, las actividades que ha de diseñar y los resultados de la evaluación de los aprendizajes. Son múltiples las opciones en el diseño de estrategias para potenciar los aprendizajes activos y profundos. Dentro de ellas, cabe destacar las que apuntan a las competencias de comunicación y la sincronización de lo que se comunica. De esta manera, se requiere de un equilibrado proceso de coordinación tanto de las emociones como de lo que se quiere comunicar para debatir y promover las ideas, consensuarlas con la de los demás y convencer, a través de argumentos. Eso es justamente lo que se espera del profesional de hoy en día. Una persona que, además, de los conocimientos disciplinares, que son muy importantes, pueda desarrollarse personalmente, a través del aprendizaje a lo largo de su vida, que esté consciente de su entorno, pueda asesorar y buscar ayuda en el momento indicado, que potencie competencias de solución de problemas, indagación y negociación... En otras palabras, que desarrolle las competencias socioemocionales.

No obstante, esto implica saber escuchar la opinión de los demás y conocer o percibir los sentimientos con los que vienen acompañados los mensajes. De ahí surge el concepto de Programación Neurolingüística (PNL) como un conjunto de enfoques muy pertinentes a las competencias socioemocionales en los grupos de

trabajo con dinámicas activas. “Lo que busca la PNL es que estos modelos pueden ser enseñados a los demás, por lo que tienen un uso creciente en el aprendizaje, la educación, el disfrute de la vida...” (Acosta, 2013, p. 165-169). Análogamente, supone un aprendizaje genuino, reflexivo y mutuo, derivado del trabajo colaborativo y la implantación de una participación activa en la movilización de conocimientos a lo largo de la construcción del conocimiento en los que están presentes la innovación y flexibilidad ante los cambios. Así las cosas, considerando que las universidades son instituciones que buscan formar profesionales con altos estándares de cualificación, este último elemento alude al aprendizaje para toda la vida y “saber aprender”, propuesto por López (2011) que apunta a “la facultad para reconstruir el conocimiento profesional en función de los continuos cambios e innovaciones que tienen lugar en el entorno social, empresarial y laboral” (p. 298).

En síntesis, la relación entre las metodologías potencializadoras de aprendizajes activos y el desarrollo de competencias socio-emocionales surge como respuesta al encargo de una sociedad en constante demanda de lo innovador, creativo y con una creciente búsqueda de líderes transformadores. Por otro lado, las empresas buscan, cada vez más, profesionales con iniciativas de desarrollo autónomo, habilidades interpersonales, capacidad de toma de decisión, control de las emociones y, principalmente, excelentes competencias comunicacionales. En las aulas universitarias, por lo tanto, debe quedar evidenciada una reorientación desde el enfoque geocéntrico con respecto al profesor, hacia un giro copernicano, donde el profesor se convierte en co-aprendiz, guía, orientador, monitorea y forma parte activa del desarrollo de competencias y los aprendizajes, con la implantación de las destrezas en el manejo de las relaciones interpersonales. A su vez, el alumno pasa de ser un receptor pasivo de los conocimientos, a tener un rol más activo, inquisitivo, constructor de sus propios saberes y colaborando con los demás.

Dicho lo anterior, el punto central del diseño de las metodologías potencializadoras y su enfoque al desarrollo de competencias socioemocionales es promover una

idea más global de los contenidos pensando en planificar situaciones cuyo eje sería integrar varias disciplinas, con varias perspectivas y superar el enfoque reduccionista de conocimiento fragmentado, como los que se proponen en las diversas asignaturas que se imparten en la universidad, muchas veces aisladas unas de otras. Por eso, la idea de integración globalizadora de los conocimientos, no siempre es tan factible dada la oferta académica de los pensum a nivel superior. Aunque, dentro de la realidad que actualmente prevalece en las aulas, se pueden generar espacios de discusión entre los docentes para buscar puntos o temas y fines comunes entre las asignaturas y así, componer las distintas áreas del saber con el fin de lograr, de una manera más eficiente, que el estudiante sea el protagonista de sus propios aprendizajes y pueda contribuir con el aprendizaje de los demás, de acuerdo con lo que va aprendiendo en su carrera.

En sintonía con lo anterior, la concepción de que el docente funja como un acompañante o entrenador, se basa en la orientando sobre el uso de una variedad de recursos de aprendizaje y de estrategias innovadoras, así como guiar y colaborar con la búsqueda de fuentes de información. En otras palabras, es el gestor, por excelencia, de la innovación pedagógica y quien ha de llevarla a la práctica. Más aún, para que esto se logre, hace las veces de entrenador o coach. Por consiguiente, Sánchez-Teruel (2013) sugiere que debe ser capaz de realizar:

- **Retroalimentación y resonancia.** Estimula al estudiante a renovar sus aprendizajes y construir sus propios conocimientos.
- **Liderazgo (con respecto a sus alumnos) basado en su autenticidad.** No solo se enfoca en enseñar los contenidos y procedimientos. Trasciende como un modelo a seguir, aquel que los estudiantes les gustaría “copiar” por lo bien que se sienten con su metodología de enseñanza.
- **Facilitación de la transformación.** Rescata las necesidades y estilos de aprendizaje para potenciar y estimular a sus estudiantes desde una perspectiva global de formación, acompañándolo en el proceso, motivando los aspectos positivos y fortaleciendo aquellos que necesitan mejorar. Es

decir, que debe dominar un “amplio abanico de recursos para aplicarlos en el momento oportuno” (Sánchez-Teruel, 2013, p.183).

En otras palabras, el profesor-entrenador (o profesor-coach) desarrolla competencias que, por decirlo de alguna forma, son intangibles en el acto didáctico, pero que sirven de base para crear un clima favorable para los logros y resultados esperados, especialmente con relación a los componentes sociales y emocionales. A medida que se van dando las experiencias con los aprendizajes activos, el alumnado va generando sus propias ideas de lo aprehendido, adecuando a su contexto, experiencias, saberes previos y va modificando conductas anteriores. Por eso es pertinente diseñar actividades con dinámicas variadas que logren implicar a los estudiantes. Es decir, no se trata solo de que sean divertidas, eso es muy valioso, pero también que se adquieran las competencias esperadas.

A modo de resumen, “el aprendizaje se entiende como un proceso de participación activa y adaptación del sujeto al entorno, a través del cual éste construye el conocimiento” (González y García, 2012, p.83). El tipo de estrategias, concebidas desde el enfoque de las competencias socioemocionales, se ha de diseñar para promover el intercambio de saberes, la confrontación y comparación de ideas, el análisis de documentos, la creación de nuevos recursos, la síntesis de esquemas contruidos y, además, la toma de decisión para la obtención de resultados, así como la puesta en común, con el fin de entender que un conocimiento que se genera ha de ser divulgado y compartido para enriquecer los conocimientos globales. A pesar de lo anterior, un aspecto que puede entorpecer este proceso es la comunicación efectiva a lo interno de los grupos de trabajo, sobre todo, en lo que respecta al establecimiento de los pasos a seguir y la toma de decisión hacia la consecución de los productos esperados, puesto que el diálogo es esencial en torno a los conocimientos (Freire, 1996). Asimismo, puede suceder entre los distintos profesores al momento de la planificación y la evaluación interdisciplinaria.

Es muy común que las universidades cuenten con pocos profesores a tiempo completo. La mayoría son profesores por asignatura, que entran y salen de forma intermitente. Esto complica los puntos y horarios de encuentros y no se logra la coherencia entre las distintas acciones a emprender. Además, se manifiesta una escasa cultura de colaboración, lo que implica que trabajen de forma aislada y que se fomente, una y otra vez, el conocimiento fragmentado.

Para compensar esta debilidad en el sistema, existe un amplio espectro de estrategias dentro de las metodologías activas y potencializadoras, diseñadas especialmente para fomentar el diálogo, pensamiento crítico, la autogestión de los aprendizajes, la socialización de saberes, aprendizajes activos. Entre ellas se pueden mencionar: los debates, foros, paneles, análisis de fragmentos de textos y publicaciones científicas de la disciplina, comparación y contrastación de distintos puntos de vista, elaboración de hipótesis, síntesis, diagnósticos, etc. con el fin de conseguir la transformación de un aprendizaje profundo a uno predominantemente profundo (Gargallo et al., 2013).

Otras técnicas pueden ser las simulaciones y discusiones sobre la caracterización de los personajes, así como de los resultados de prácticas, elaboración de ensayos argumentativos, reportes de lectura e informes, tanto de forma individual como grupal (López-Ruíz, 2011; Palazón-Pérez, Gómez-Gallego, M., Gómez-Gallego, J., Pérez-Cárceles, 2011 y Casal, 2016). Cabe destacar que las tácticas mencionadas no comprenden una lista cerrada de estrategias; sino más bien, se proponen como punto de partida para otras actividades y son la base de las metodologías que promueven los aprendizajes participativos, activos, integrales y potencializadores, con un alto contenido crítico, reflexivo y positivas relaciones interpersonales. Entre ellas se destacan:

- **Aprendizaje basado en problema (ABP).** Siguiendo con las metodologías centradas en los aprendizajes, en el ABP el profesor plantea un problema, que puede ser real o ficticio, y los estudiantes trabajan de forma

colaborativa para, a través de la indagación y reflexión, llegar a posibles soluciones (Fernández-Jiménez, Fernández y Polo, 2017).

- **Método de caso.** A diferencia del enfoque modelo anterior, la enseñanza del método de caso se basa en propuestas de experiencias y situaciones de la vida real que abarque la búsqueda de información, análisis de casos similares, evocación de saberes previos, permitiéndoles así a los alumnos construir su propio aprendizaje en un contexto que los aproxima a su entorno (Pizarro, Maltés, Díaz, Vargas y Peralta, 2015).
- **Aprendizaje por proyectos (APP):**“Proporciona una experiencia de aprendizaje que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores” (Maldonado, 2008, p. 160).
- **Aprendizaje Servicio (APS):** Combina los elementos de las metodologías potencializadoras con actividades como el servicio comunitario (como innovación de enseñanza), de una manera interdisciplinaria, para la construcción de conocimientos a través del de desarrollo de competencias socioemocionales reforzando los valores (Francisco y Moliner, 2010).

CONCLUSIONES

Las metodologías potencializadoras contemplan estrategias activas encaminadas a promover la implicación de los estudiantes en la autogestión de los aprendizajes predominantemente profundos, tanto de manera individual como colectiva. A través de las relaciones interpersonales que se dan a lo interno de los grupos, se busca potenciar las competencias socioemocionales, como uno de los elementos esenciales en el perfil de egreso del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, J. (2013). *PNL e Inteligencia Emocional*. España: Amat.

Alucio, A. & Revellino, M. (2011). Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a Terapia

Ocupacional, en el año 2010. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. 11(2). 1-15. Recuperado de <https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/17775/18555>

Arzayus, M^a. & Giraldo, Y. (2015). *Diseño de actividades de aprendizaje activo con enfoque lúdico que contribuyan en el proceso de enseñanza aprendizaje del curso de logística integral del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Autónoma de Occidente*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Bermejo Higuera, J. (2008). Competencias blandas en la relación profesional. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*. 83, 87-108. Recuperado de https://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/revista_digital/publicas/no_83_instrumentos_d_e_valoracion_y_programacion/

Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*. 64(8), 723-733.

Casal, S. (2016). Evaluación formativa y cooperativa en contextos AICLE. *Estudios sobre Educación*. 31, 139-157. DOI: <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/7757/6778>

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>

Fernández-Jiménez, C., Fernández, M. & Polo, M^a. (2017). Aplicación de la autoevaluación en una experiencia de Aprendizaje basado en Problemas con alumnado de educación en asignaturas relacionadas con la discapacidad. *Estudios sobre Educación*. 32, 73-93. Recuperado de <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/8714/7722>

Francisco, A. & Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad: Una estrategia en la formación ciudadana crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/28666/46655.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Freire, P. (1998). *Extensión y Comunicación*. Madrid, España: Siglo XXI. [1ª ed. 1970]

Gargallo, B., Almerich, G., Suárez, J., García, E., Pérez, C. & Fernández, A. (2013). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *Bordón*, 65 (2), 75-96. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65205/11422>

González, N. & García, J. (2012). Metodologías participativas para la mejora del aprendizaje en Educación Superior. Un proyecto innovador con estudiantes de la Facultad de Educación. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*. 5(3), 80-93. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/62/256>

Guzmán Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*. 74, 107-120. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/610/1151>

Learreta, B., Montil, M., González, A. & Asensio, A. (2009). *Percepción del alumnado ante el uso de metodologías activas de enseñanza como respuesta a las demandas del espacio europeo de educación: un estudio de caso*. Apuntes Educación Física y Deportes. 1er. trimestre, 92-98. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300287/389742>

Lomeli-Agruel, C., Espinosa, A. & Tejeda, J. (2012). La pedagogía del aprendizaje cooperativo en Educación Superior en México. *Revista Iberoamericana para la*

Investigación y el Desarrollo Educativo. 09. Recuperado de <http://www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDASECUNDARIO/article/viewFile/98/95>

López-Ruiz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*. 356, 279-301. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_12.pdf

Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. *Laurus*. 14(28), 158-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>

OCDE (2011). *Quality Time for Students. Learning in and out of school*. París, Francia: Autor.

Ortega-Díaz, C. & Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 213-220. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B_QQ0W8TI5acdFUyZndnbHdyTkk/view

Palazón-Pérez, A., Gómez-Gallego, M. Gómez-Gallego, J. & Pérez-Cárceles, M (2011). Relación entre la aplicación de metodologías activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón*. 63 (2), 27-40.

Peñalosa, E. & Castañeda, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea. Un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13(46), 249-281. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n036/pdf/v13n036art010es.pdf>

Pizarro, C., Maltés, O., Díaz, M., Vargas, M. & Peralta, M. (2015). Método de caso. Una metodología activa para adquirir aprendizajes activos en Química. *Avances en Ciencias e Ingeniería*. 6(3), 53-60. Recuperado de http://www.exeedu.com/publishing.cl/av_cienc_ing/2015/Vol6/Nro3/5-ACI1236-15-full.pdf

Razo-Pérez, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento en los períodos de aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21(69), 611-639. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v21/n069/pdf/69010.pdf>

Rendón-Urbe, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 32, 104-128. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28/60>

Sánchez-Teruel, D. (2013). El coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 15(2), 171-191. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/David_Sanchez-Teruel/publication/259527505_El_coaching_pedagogico_dentro_del_sistema_educativo_innovando_procesos/The_pedagogical_coaching_within_the_educational_system_innovating_processes/links/02e7e52c5da0b6d144000000.pdf

Schanck, R. (2001). Aprender de verdad. Recordar de verdad. En C. Cobo y J. Moravec, (coord.). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia Siglo XXI. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/144375/AprendizajeInvisible.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O. & García, A. (2013). Valoración del profesorado de Magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado*. 17 (3), 35-55. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41981/23964>

Zabalza, M. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.

Zamora, M^a. (2002). *Las metodologías activas para la enseñanza de Ciencias Jurídicas en estudiantes de primer curso*. España: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie/article/view/2002>