

ENSEÑAR PARA APRENDER: TRES MÉTODOS DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

TEACHING TO LEARN: CURRENT TRENDS IN HIGHER EDUCATION

Mario Solís Umaña
Universidad de Costa Rica
mario.solisumana@ucr.ac.cr

Recibido: 7 de marzo de 2018 • Aceptado: 25 de marzo de 2018 • Publicado: 8 de octubre de 2018

*La educación más exitosa, después de todo,
es una forma benigna de seducción*
Bernard Williams

Resumen

Este artículo examina críticamente la literatura reciente sobre las mejores formas de aproximación a la experiencia docente universitaria, particularmente aquella referida a una suerte de tipología tripartita respecto del estudiantado y del método de enseñanza/aprendizaje. Los tres tipos son: “aprendices en superficie” (*surface learners*), “aprendices estratégicos” (*strategic learners*) y “aprendices en profundidad” (*deep learners*). El ensayo discute los límites y peligros de dicha tipificación e intenta arrojar luz respecto de las posibles conexiones teóricas y metodológicas entre los perfiles estudiantiles y los procesos de enseñanza/aprendizaje; todo esto en función de la expectativa de mejoramiento de nuestra puesta en práctica del quehacer educativo universitario.

Palabras clave: educación universitaria, método, epistemología educativa, aprendizaje estratégico, aprendizaje profundo, aprendizaje superficial.

Abstract

The paper critically examines some current pedagogical methodologies, particularly those related to the so-called “deep”, “strategic” and “surface” learners. The paper discusses the pros and cons of the above typology and seeks to shed light on the theoretical and methodological connections in relation to student “profiles” and towards the achievement of the fundamental goals in higher education.

Keywords: higher education, teaching, learning, epistemology, strategic learners, surface learners, deep learners.

Introducción

En la literatura reciente sobre las mejores formas de aproximación a la experiencia docente universitaria, se suelen dibujar los procesos de enseñanza/aprendizaje a través de una tipología tripartita y desde dos puntos de vista. Estos últimos son fácilmente imaginables: se trata del punto de vista del educador y del estudiante (es notorio, sin embargo, que la ausencia suele ser la del punto de vista institucional; a eso nos referiremos posteriormente). Según se intentará observar, estos dos puntos de vista resultan relevantes e ilustrativos tanto desde la perspectiva explicativa como de la normativa (filosófica-moral).

La tipología tripartita observada desde la perspectiva del estudiante se refiere a la forma en que este aprende. Se habla, entonces de “aprendices en superficie” (*surface learners*), “aprendices estratégicos” (*strategic learners*) y “aprendices en profundidad” (*deep learners*) (Bain y Zimmerman, 2009, p. 9).

Un aprendiz estratégico sería una persona cuyo interés primario está en las buenas calificaciones y, según lo describen los autores, se trata de estudiantes adversos al riesgo, memorísticos y poco focalizados tanto en la comprensión como en la aplicación de lo aprendido (*ibid.*, p. 9). Por su parte, un aprendiz en profundidad es quien se preocupa primordialmente por la comprensión y aplicación de ideas. Se alude a estudiantes con tendencia a la teorización y aplicación de esta a los problemas efectivos y eventuales en su campo de aprendizaje —se les suele llamar también “expertos en adaptación (*adaptive experts*)” con gran interés creativo (*ibid.*, p. 10) —. Finalmente, un “aprendiz en superficie” simplemente trata de replicar aquello con lo que se encuentra y se conforma con la sobrevivencia cuantitativa y cualitativa.

Observada desde el punto de vista del educador, la tipología tripartita coincidiría con las así llamadas aproximaciones “transmisora”, “adquisitiva” y “comprometida” del trabajo docente (Light, 2009). Una aproximación transmisora del trabajo docente presupone una división fuerte entre el aprendizaje y la enseñanza, tiene como foco el contenido de la materia y funciona con la idea de que el aprendizaje consiste en el “traspaso” del contenido del curso desde el docente hacia el estudiante (una enseñanza monológica) y asume que los déficits de aprendizaje están en los estudiantes. Por su parte, la aproximación comprometida asume el aprendizaje como diálogo, presupone una intención y una metodología dirigida hacia la reconstrucción del contenido de lo que se busca aprender. Aquí la enseñanza se torna subproducto del aprendizaje y se asume que cualquier déficit de aprendizaje residiría en el ambiente de aprendizaje mismo (ibid.).

Todo este andamiaje teórico de la enseñanza/aprendizaje, arriba esbozado, trae ciertos beneficios y plantea diversos retos tanto conceptuales como prácticos de suma importancia. En este artículo quisiera referirme, de modo general, a los retos y ventajas de dichas tipologías, con el objetivo de abrir espacios para el debate pedagógico universitario y de estimular la tan necesitada práctica de revisión y actualización de nuestros métodos de enseñanza/aprendizaje.

Este escrito está organizado de la siguiente manera: la primera sección discute dos asuntos interrelacionados, a saber, a) los alcances de la dicotomía estudiantes/profesor respecto de sus roles e intereses en el proceso de enseñanza/aprendizaje y b) la clasificación tripartita (AS, AE y AP) y sus peligros. Se pretende plantear una crítica a esa tendencia a la jerarquización de los tres tipos de aprendizaje a modo de estadios evolutivos, con gradaciones tanto epistemológicas como morales, y se busca, igualmente, defender la tesis de “la identificación débil” de intereses/roles entre estudiantes y profesores.

La segunda sección sigue la reflexión sobre esas dicotomías respecto de los dos tipos de aprendizaje (procedimental y conceptual) y su conexión con los perfiles estudiantiles que corresponden a ellos, todo esto en función de la expectativa de mejoramiento de nuestra puesta en práctica del quehacer educativo universitario. La tercera sección examina un principio fundamental, no esotérico (quizás por evidente, muchas veces ignorado), e instructivamente defendido por Ken Bain (2004), a saber: la educación comienza con los

estudiantes y tiene como fin último a estos. Junto con lo anterior, se intenta plantear algunos asuntos epistemológicos y metodológicos de gran relevancia, cuyas lecciones hemos podido recoger del programa desde el cual se ha redactado el presente artículo.¹ La cuarta parte cierra la reflexión.

1. Sobre dualismos de distinta índole

Una de las cuestiones más indicativas que vienen a la mente al leer sobre esta tipología tiene que ver con el dualismo implícito en los puntos de vista; es decir, uno se pregunta si los dos puntos de vista han de coincidir o si la división del trabajo “estudiante/profesor” es, en gran medida, una dicotomía insalvable (es decir, si toda extrapolación de roles e intereses se torna falsa). En este sentido, tengo la impresión de que los autores más influyentes (Bain, Perkins, Light) han asumido lo que se podría llamar una *identificación fuerte* entre tales puntos de vista y han dejado de lado, evadido o incluso rechazado una *no-identificación* en aspectos esenciales de dichos puntos de vista.

La tesis de la identificación fuerte resulta poco convincente. Las expectativas e intereses de los estudiantes de un curso determinado no necesariamente corresponden con las del profesor —y no debe esperarse que coincidan—. Uno podría querer, por ejemplo, que un estudiante adopte las técnicas propias del “aprendiz profundo” e incluso que adopte la filosofía propia de la educación “en profundidad”. Sin embargo, es posible pensar en estudiantes quienes conscientemente adopten y adapten un tipo de aprendizaje estratégico —y que, dadas ciertas circunstancias, tal sea la opción válida—. Así, asumir la superioridad del tercer método o técnica de aprendizaje y defender, a la vez, la identificación fuerte de los puntos de vista no es aconsejable. Lo contrario es mucho más recomendable: comprender

1 Este artículo responde, en buena parte, al programa de formación docente “La Universidad de siglo XXI: de la Enseñanza al Aprendizaje” (Universidad de Harvard, Cambridge, 7-14 de noviembre de 2010), facilitado por la Universidad de Costa Rica y Harvard/LASPAU. Ha servido para trazar un territorio muy instructivo y promisorio respecto de cuestiones centrales, relativas a las nuevas formas de enseñanza/aprendizaje en nuestras universidades. En este programa, se abordaron cuestiones tan variadas como los métodos y principios de enseñanza basados en la investigación, los diseños de programas de cursos fundamentados en objetivos, las destrezas de enseñanza desde los estudiantes, la evaluación (*assessment*) también partiendo de los estudiantes y la pedagogía como forma de comunicación. Agradezco a la Dra. Eleonora Badilla y a la Dra. Libia Herrera por su trabajo en la puesta en marcha del programa y por su apoyo tanto gentil como sincero.

las diferencias metodológicas sin generar una jerarquía entre ellas y con la mira puesta en la diversidad e irreductibilidad de los puntos de vista.

Lo anterior invita a pensar en un asunto de fondo, a saber, el reconocimiento de la diferenciación entre el juicio técnico-metodológico y el axiológico o moral. Dicho de otro modo, la tesis de la no-identificación entre los puntos de vista y los tres métodos es en muchos sentidos técnica, empero presupone también criterios morales, los cuales no han de ser obviados. Aun más: es en el juicio en el cual la tipificación tripartita se torna problemática.

Supóngase, por ejemplo, que un estudiante X reconoce el valor del aprendizaje en profundidad y que tal es la estrategia que un profesor Y elige y privilegia para una materia determinada. Supóngase, además, que el estudiante tiene su mirada puesta en una prueba de admisión a una universidad de prestigio para realizar estudios de posgrado y que dicha prueba, por diversas razones, no mide de acuerdo con el aprendizaje profundo, sino con el manejo concreto de ciertos datos, informaciones o técnicas de resolución de problemas. Bien podría argumentar el estudiante que la profundidad de su formación se encuentra al final de su formación de posgrado en aquella prestigiosa universidad. Igual podría, entonces, asumir y buscar un aprendizaje estratégico bajo el argumento de la importancia del aprendizaje profundo, empero solo a largo plazo, o bien bajo el argumento de la importancia del conocimiento en superficie con miras a ciertos efectos para nada desestimables.

Por lo dicho, bien haría el profesor en reconsiderar sus intereses específicos del curso, relativos al aprendizaje profundo, en función de los objetivos de mediano y largo plazo de los estudiantes. Más aún, el profesor estaría en el deber moral de apoyar al estudiante al decidir supeditarse a la educación en profundidad y no a aquella en superficie.

Lo que suele suceder entre quienes privilegian el aprendizaje profundo respecto del estratégico es que lo convierten en un mandamiento y no en una posibilidad entre otras. En este sentido, es ilustrativo que muchos de los trabajos de la “Fundación para el Pensamiento Crítico” — una institución que hace eco de la tipología tripartita— tiendan a presentar el aprendizaje profundo como el camino del bien, por oposición al aprendizaje en superficie. En la miniguía para el pensamiento crítico (www.criticalthinking.org) se señala, como resumen, lo siguiente: “El pensamiento crítico supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica

comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio-centrismo natural del ser humano”. Esta versión del “pensamiento crítico” (el cual curiosamente no dice nada de la tradición alemana de la teoría crítica de la primera parte del siglo XX, también llamada Escuela de Frankfurt) parece alimentarse de la idea de la educación en profundidad y, como tal, hace pensar que lo opuesto de esta es una negación de la autonomía o la imposibilidad de superar las tendencias fuerzas del caos, la ignorancia, la mediocridad. En otras palabras, no pensar críticamente —no educarse en profundidad— significa “dejarse llevar” como consecuencia de la falta de rigurosidad, excelencia y coraje para superar “la maldad” de los seres humanos en su estado de naturaleza. Esta posición no resiste un análisis; tiene toda la forma de pedagogía como religión.

Relativo a la presente crítica a esa tendencia a la jerarquización de los tres tipos de aprendizaje, a modo de estadios evolutivos con gradaciones tanto epistemológicas como morales, es posible observar un corolario: se ha de rechazar una posición peligrosa y desafortunadamente común que dice que educar es distinguir entre “lo bueno” y lo malo y optar por “lo bueno”. Si bien toda forma de enseñanza/aprendizaje se dice en un contexto valorativo y respecto de concepciones de mundo específicas, los valores y las concepciones de mundo han de ser reconocidos y diferenciados de las que el docente asume como “correctos” y han de ser puestos en condiciones de igualdad respecto de otras alternativas (este punto refuerza la tesis de la *no-identificación*).

Claro está, tal cuestión admite matices cuando nos referimos a contenidos relativos a las ciencias duras o a las matemáticas. En tales casos, no se piensa en términos de verdad, sino de validez, o bien se recurre a métodos que, una vez probados y aprobados a través del tiempo, se tornan punto de partida para discriminar entre respuestas correctas e incorrectas (no buenas o malas). Este es, sin embargo, un punto que merece atención aparte y que no es posible elaborar aquí por razones de espacio.

Volviendo al asunto central, quizás sea mucho mejor pensar los tres tipos de educandos (así como las tres aproximaciones a la educación) como diferentes grados de enseñanza/aprendizaje en un *continuum* y no como categorías dicotómicas. Tendríamos, entonces, distinciones de grado que se muestran útiles para ciertos efectos e inútiles o insuficientes para otros.

Todos los efectos entran en consideración, empero no todos llevan al mismo lugar y no todos tenemos por qué ir en una dirección u otra. Con el afán de darle forma a nuestros programas de cursos, para utilizar una u otra técnica de enseñanza según objetivos y con la idea de facilitar del mejor modo posible el aprendizaje, la diferenciación tripartita se muestra muy útil. Lo que habría que evitar es la jerarquización estricta y la consecuente exclusión de tipos de aproximaciones al aprendizaje o, peor aún, de las perspectivas y expectativas razonables de los estudiantes.

2. Sobre métodos, paradigmas y la cuestión psico/socio/antropológica

Existen otros asuntos de fondo respecto de los tres tipos de estudiantes (surfedores, estratégicos y profundos). Uno de ellos toca la cuestión de si se trata de precondiciones de aprendizaje relativas al perfil individual estudiantil (una cuestión psicosocial) o de métodos que todos podemos utilizar y que no encuentran un límite relativo a “la personalidad” de los educandos.

Este es un asunto complejo y que ameritaría una revisión de fuentes empíricas de diversa índole. Por ahora, es posible señalar simplemente que un énfasis desmedido en la personalidad resultaría en una posición naturalista-determinista ya superada. Del mismo modo, la tesis contraria, es decir, un desmedido énfasis en el método, resultaría en una que deja todo a la “escolaridad” (*schooling*) y se mostraría incapaz de explicar los casos en los que, en una u otra dirección, la formación escolar se muestra prescindible o insuficiente. Es claro que ambos aspectos —la escolaridad y la predisposición psicobiológica— entran en juego; los que no son tan claros son los límites o las líneas divisorias de tales aspectos y cuándo se torna impropio invocar uno u otro.

En cierto modo, este asunto es observable cuando hablamos de *aprendizaje procedimental*, por contraste con un *aprendizaje conceptual* —lo cual es capturado también en la distinción entre “expertos en rutina” y “expertos en adaptación” (K. Bain). Dejando de lado la posibilidad de una lectura maniquea (una lectura que diría que aprendizaje procedimental y “experticia rutinaria” son sinónimos de decadencia y que aprendizaje conceptual y “experticia adaptativa” lo son de excelencia), un aprendizaje conceptual tornaría lento e ineficiente a alguien cuyo interés y futura ocupación está

lejos de una exigencia de reflexión filosófica (imagínese un agente bancario ofreciendo un análisis sociológico del dinero, cuando lo que esperamos es que nos facilite una línea de préstamo).

Un aprendizaje procedimental estricto, por contraste, tornaría poco instructivos o poco innovadores a quienes se ocuparían de cuestiones “sustantivas” y que exigen ser mucho más agudos y perspicaces. Es importante tener claros los dos tipos de aprendizaje y los perfiles estudiantiles que corresponden a ellos, para instrumentalizar nuestra puesta en práctica del quehacer educativo universitario. Es importante observar cuidadosamente cuándo, dónde, cómo y a quiénes se ha de notar en una u otra categoría de aprendizaje.

En lo dicho hasta ahora respecto de las categorías en cuestión, se ha sugerido una distinción entre los aspectos técnico-metodológicos de los procesos de enseñanza/aprendizaje y aquellos tanto éticos como epistemológicos. Se ha recomendado que la distinción es analítica y que los dos aspectos se acompañan o se muestran imprescindibles del otro. Esto significa, entre otras cosas, que a cierta opción procedimental corresponde cierta opción conceptual-valorativa, que a cierta tendencia en la práctica de la enseñanza/aprendizaje corresponde cierta banda de objetivos-valores-conceptos; y tal cosa supone que lo relevante del caso no son las opciones mismas, sino la congruencia y consistencia de las opciones en sus dos aspectos elementales.

De este modo, una de las tareas más importantes de quienes nos preguntamos por las transformaciones pedagógicas de la actualidad es precisamente mostrar la coherencia de cada opción respecto de sus métodos, objetivos, objetos y alcances.

3.

Sin obviar los anteriores retos conceptuales que la tipología observada presenta, es importante hacer notar los beneficios de tales distinciones.

3.1 El punto de partida y de llegada de los emprendimientos educativos

Las tres aproximaciones a la enseñanza/aprendizaje contenidas en sendos puntos de vista del docente y del estudiante —o quizás con más relevancia respecto del punto de vista del docente— son trazadas a partir

de un principio de suma importancia, a saber, que la educación comienza con los estudiantes y los tiene a ellos como fin último. Este principio corre parejo con una de las prácticas comunes observadas por Ken Bain respecto de la pregunta “¿Qué hace grande a los grandes profesores?” [“What Makes Great Teachers Great?” (2004)]; se toma como punto de partida a los estudiantes y no a la disciplina (*Start with the students rather than the discipline*).

Con estas ideas no solo se asume una metodología que incita e invita a los estudiantes a buscar las preguntas y respuestas que ellos mismos se pueden plantear desde sus propias necesidades, inquietudes y circunstancias —una metodología que también propone pasar de lo simple y concreto a lo complejo y abstracto—, sino también una obligación moral (y quizás político-institucional): la del empoderamiento de los estudiantes como sujetos autónomos. La filosofía y práctica pedagógica contraria a este principio se observa en la recurrente tendencia a considerar el contenido como punto de partida, las necesidades curriculares formales o, peor aún, los valores y propósitos particulares del profesor.

3.2 Sobre asuntos metodológicos y estrategias de enseñanza/aprendizaje

El asunto que recién se observó arriba recuerda una de las sesiones más operativas del programa: el taller sobre diseño del pensamiento, organizado y desarrollado por Ozgur Eris y Lawrence Neeley del Colegio Olin de ingeniería.² En dicho taller, se discutía la forma común de entender el proceso de diseño, como aquel que comenzaba con un concepto para luego alcanzar su especificidad y, al final, para materializarse en un producto. Lo que se indicaba ahí, por contraste, era que debíamos comenzar por los requerimientos de “la gente” (con la gente misma) y luego pasar por las cuestiones mencionadas arriba, hasta llegar a la gente misma desde la que partimos.

Se trata, entonces, de un modelo centrado en el “usuario” (para usar un término comprensible, aunque poco elocuente) y que exige una metodología tal que no saltamos de nuestras preconcepciones (*insights*) hasta las ideas consideradas, sino que pasemos por el “filtro” de la construcción

² “La Universidad de siglo XXI: de la Enseñanza al Aprendizaje” (Universidad de Harvard, Cambridge, 7-14 de noviembre de 2010).

de un marco de pensamiento (*framework*) y de la consideración estricta de “oportunidades” para llegar así a las ideas consideradas.

Admitamos que estos esquemas obedecen en mucho a la mentalidad “ingenieril” y que, aunque ahora valoramos el intercambio interdisciplinar (algunos prefieren llamarlo transdisciplinariedad), no podemos llevar al extremo y pensar que todo esto aplica tal cual en, digamos, las humanidades o las ciencias sociales. Existen diferencias relevantes, por ejemplo, entre cursos de lógica simbólica, derechos humanos, microeconomía o historia de la literatura, respecto aquello que podrían incluir o excluir de la diversa gama de posibilidades disciplinarias y del sentido en el que se “teje” un modelo centrado en el usuario.

Admitamos, además, que las propuestas metodológicas y de estrategias pedagógicas aquí mencionadas hacen eco de ciertos aspectos básicos del pragmatismo —y, en cierto modo, del positivismo—. Considérense, por ejemplo, las reflexiones de Charles S. Peirce —padre del pragmatismo norteamericano—, las cuales parecen estar en la base del así llamado paradigma de aprendizaje (*learning paradigm*), opuesto al denominado paradigma de la instrucción (*instruction paradigm* (Barr y Tag, 1995)). Peirce nos dice: “[T]he whole function of thought is to produce habits of action; and that whatever there is connected with a thought, but irrelevant to its purpose, is an accretion to it, but no part of it” y luego añade: “Thus, we come down to what is tangible and conceivably practical, as the root of every real distinction of thought, no matter how subtle it may be; and there is no distinction of meaning so fine as to consist in anything but a possible difference of practice” (Peirce, 1878, p. 301). Si tomamos las características del aprendizaje a través de un “abordaje en profundidad”, se hace fácil observar las correlaciones del caso: se trata de principios como el relacionar las ideas al conocimiento y a la experiencia previos o el buscar patrones y principios subyacentes (Light, 2009).

El aspecto cercano al “espíritu positivista” en el ilustrativo pragmatismo de Peirce (del cual se alimentan un buen número de perspectivas pedagógicas) se observa en esa regla elemental que dice lo siguiente: “Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object” (ibid.). Una estrategia como la

del “aprendizaje basado en proyectos” (*project-based learning*), de la que nos habla John Stolk y Robert Martello (2006), bien podría tomar las palabras de Pierce como fundamento conceptual.

Nótese que no se acude aquí a una noción prejuiciada. Positivismo no es necesariamente, ni por sí mismo, una mala palabra. El espíritu positivista no implica indispensablemente la posición maniquea entre el saber puro de los datos y cualesquiera otras formas míticas de explicar y comprender el mundo. Se trata, por contraste, de una posición epistemológica que reconoce los límites y los alcances del saber científico —su método, sus principios—, sin reducir todo saber válido a uno sobre datos (sobre *lo dado*).

Dicho esto, vale mencionar también que todavía contamos con una disputa o tensión entre quienes afirman que la visión educativa se sostiene solo en la forma de saber científico y que las visiones humanistas-filosóficas no cuentan con tal “prestigio”. Es importante reconocer que los métodos y estrategias pedagógicos ahora mencionados, así como las perspectivas y tipologías que antes hemos discutido, no son imparciales respecto de tal tensión.

Finalmente, otro aspecto metodológico relevante que hemos podido observar (y que hemos anticipado arriba) es el de la superación de las barreras disciplinarias o, dicho de otro modo, que el aprendizaje ha de tener lugar a través de cruce de los límites de nuestras disciplinas particulares. De esto da cuenta el trabajo de Jonathan Stolk y Robert Martello en el curso/bloque “History of Technology”, impartido en el Ollin College. La experiencia educativa innovadora, en este caso, se muestra, entre otras cosas, en la compaginación de la reflexión histórica con la producción técnica ingenieril. Los autores señalan que la “Identification of strong linkages between the historical and material science Concepts in each phase was paramount to successful implementation [of the course]” (2006, p. 3). Llamemos a esta práctica educativa una *articulación de ámbitos del saber*.

La ventaja de pensar la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad como *articulación de saberes* es múltiple. La idea de articulación no anula la diferencia en la interacción, como sí podría hacerlo, por ejemplo, la idea de la fusión de las disciplinas en una “transdisciplina” (el término *pedagogical fusion* en el texto de Stolk y Martello no es el más feliz). Esta concepción reivindica, entonces las diferencias disciplinarias y la importancia de los límites

disciplinarios, a la vez que reconoce las necesidades de complementariedad; contacto y diálogo; interconectividad epistemológica y sociopolítica, etc.

4. Conclusión

Quizás sea mucho mejor pensar las tipologías examinadas en la literatura reciente sobre educación universitaria para el siglo XXI como distinciones analíticas que ayudan a diferenciar procesos y mecanismos de enseñanza/aprendizaje y no como tesis epistemológicas fuertes o cargadas de presuposiciones categóricas. Tendríamos diferencias de grado y de matices, las cuales se mostrarían útiles para ciertos efectos y poco sugerentes para otros.

Como se mencionó más arriba, las distinciones observadas son de relevancia respecto de nuestro trabajo como docentes universitarios; dejando de lado posibles lecturas dogmáticas, ellas son de gran utilidad, entre otras cosas, para darle forma a los programas de nuestros cursos, para utilizar una u otra técnica de enseñanza según objetivos, para facilitar del mejor modo posible el aprendizaje, etc.

Una de las guías básicas que ofrece David Perkins en *Making Learning Whole* (2010) dice: “[the whole game of learning] is not just about right answers. It involves explanation and justification. The learners in all the settings have had to explain and justify what they were up to and how they came to the places that they have”. Explicar y justificar son esas tareas epistemológicas y morales de gran relevancia y complejidad. Se trata de metas ambiciosas y deseables del trabajo de aprendizaje conjunto entre educadores y educandos. Con estas reflexiones, he intentado seguir el consejo de Perkins: he tratado de explicar y justificar los conceptos más notorios de textos que anuncian cambios paradigmáticos en la educación contemporánea. Claro está, tan solo tenemos un primer acercamiento, un esbozo de algunos cuestionamientos que se quieren constructivos y propositivos. Todavía queda mucho camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bain, K. y Zimmerman, J. (2009). "Understanding Great Teaching". En *Peer Review, AA-C&U*, Spring, pp. 9-12.
- Light, B. y Cox, R. (2009). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. London: Sage Publications.
- Marton, F.; Beatty, E. y Dall'Alba, G. (1993). *Conceptions of learning, International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marton, F.; Hounsell, D. y Entwistle, N. (2005). (Eds.). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Perkins, D. (2010) *Making Learning Whole*. San Francisco, CA: Wiley, John & Sons.
- Peirce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly*, 12, 286-302. Recuperado de
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. London: SRHE/Open University Press.
- Wiggins, G. P. (2005) *Understanding by Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.