

Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje y Construcción de Aprendizajes Significativos

Learning Strategies and Construction of Significant Learning

Román María

Universidad Técnica de Machala
mmroman@utmachala.edu.ec

Contardo Tusa

Universidad Técnica de Machala
contardo.guitu@gmail.com

Tusa Fernanda

Universidad Técnica de Machala
ftusa@utmachala.edu.ec

Revista Cumbres Vol.7 N°1

Versión electrónica ISSN 1390-3365

<http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres>

<http://doi.org/10.48190/cumbres.v7n1a4>

RESUMEN

Esta investigación de naturaleza descriptiva analiza el tema de los aprendizajes significativos, un paradigma que ha cobrado vigencia en los últimos años en la Educación Superior y que merece un especial foco de interés dentro del debate educativo contemporáneo. Para el abordaje del objeto de estudio se ha procedido a una revisión bibliográfica tomando como corpus teórico libros, revistas y artículos científicos indexados. Asimismo, se ha empleado la entrevista a profundidad a 29 docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH). Como resultado se expone el análisis de las entrevistas tabuladas en gráficos estadísticos y su correspondiente discusión de datos. Ello se realiza con el fin de indagar en torno a los métodos de enseñanza-aprendizaje más aplicados por el claustro docente. Finalmente, la conclusión enfatiza en los beneficios pedagógicos de los aprendizajes significativos como paradigma emergente y transformador de la educación centrada en el aprendizaje.

Palabras clave: educación universitaria, aprendizaje significativo, enseñanza-aprendizaje, estrategias, métodos activos.

ABSTRACT

This descriptive research analyzes the topic of meaningful learning, a paradigm that has come into force in recent years in Higher Education and that deserves a special focus of interest within the contemporary educational debate. To address the object of study, a bibliographic review has been carried out, taking as theoretical corpus books, journals and indexed scientific articles. Likewise, an in-depth interview with 29 teachers from the Faculty of Social Sciences of the Technical University of Machala (UTMACH) has been used. As a result, the analysis of the tabulated interviews in statistical graphs and their corresponding data discussion are exposed. This is done in order to inquire about the teaching-learning methods most applied by the teaching staff. Finally, the conclusion emphasizes the pedagogical benefits of meaningful learning as an emerging and transformative paradigm of learning-centered education.

Keywords: university education, meaningful learning, teaching-learning, strategies, active methods.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene el objetivo de analizar el discurso interactivo de docentes y estudiantes, de modo que permita explicar los procedimientos que los maestros recurren para la elaboración de los aprendizajes significativos. Con base en este planteamiento inicial se delinearon los siguientes supuestos:

1. a) En el discurso interactivo (docentes-estudiantes) desarrollado sistemáticamente en las aulas universitarias, con miras a la construcción del conocimiento, no es apreciable una activa participación del estudiante, reduciéndose ostensiblemente la generación de aprendizajes significativos.
2. b) En el desarrollo de los aprendizajes, la recurrencia de habilidades y destrezas cognitivas por parte de los docentes, es muy limitada, predominando los procedimientos basados en la exposición.

En la esencia del objetivo y los supuestos están los procedimientos o estrategias que utilizan los maestros para elaborar aprendizajes significativos. Por ello, este trabajo de investigación analiza las estrategias ya sistematizadas por docentes universitarios y su vinculación con la posibilidad de generar aprendizajes significativos en el aula. Pero, ¿qué es aprender significativamente?

Cuando las personas entran en contacto con el mundo exterior, se forman las representaciones mentales de los objetos percibidos, pero no de todos los objetos. A manera de cámara fotográfica captamos aquello que nos interesa, que lo podemos entender; es decir, de aquel elemento que para nosotros tiene algún significado (Aebli, 1994; Águeda y Cruz, 2005; Ausubel, Novak y Hanesian, 1995; Bain, 2007).

Esto es clave para la teoría de los aprendizajes significativos. Aprender convencionalmente es incorporar información, como vaciar monedas en una alcancía, es lo que Paulo Freire denominaba *educación bancaria*. Esta concepción de aprendizaje halla su sustento en la pedagogía conductista, donde la adquisición de un conocimiento, denominado *cambio de conducta*, se fortalecía mediante el reforzador.

En esta versión del aprender poco o nada importa el entendimiento del alumno. Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se va aprendiendo a partir de lo que ya se conocía. ¿Quién atribuye el significado? el alumno, partiendo de lo que él conoce.

En este enfoque (refiriéndonos a la Teoría de Aprendizaje Significativo) se recupera la capacidad cognitiva del alumno, lo cual influye en la construcción de los significados del nuevo material que aprende el discente. Por tanto, el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende (Moreira, 1997).

Para que los conocimientos nuevos sean significativos, estos tienen que relacionarse (no asociarse) con los conocimientos previos del estudiante (estructura cognitiva). El significado que este asigne a los nuevos conocimientos

depende de lo que el discente ya sabe. Además, los nuevos contenidos tienen que relacionarse a los conocimientos previos del estudiante, pero la relación no es a cualquier conocimiento ya existente.

Si fuera así, sería una relación arbitraria y la relación del nuevo conocimiento con el conocimiento previo no es arbitraria. Lo que se necesita es un vínculo hacia los conceptos más importantes (llamados subsunsores) de la estructura cognitiva del estudiante. Tampoco la relación es literal; es decir, con todas las palabras del nuevo conocimiento.

Por tanto, en el aprendizaje significativo debe darse una relación sustantiva de los elementos esenciales de los nuevos contenidos con los conceptos básicos que el alumno ya posee. En concreto, un aprendizaje es significativo si el nuevo conocimiento se conecta (de modo no arbitrario y sustancial) a lo que el alumno ya conoce (Gómez Vahos et al., 2019; David y González, 2018; Basado, 2017; Sánchez, 2018).

¿De quién depende el carácter significativo de un aprendizaje? Al respecto, el rol protagónico es del estudiante, no del docente. Sin embargo, al maestro le corresponde toda la responsabilidad de agotar los diversos caminos para que el alumno encuentre significado en lo que aprende.

En ese ámbito tienen relevancia las diferentes estrategias orientadas a la construcción de aprendizajes comprensibles para el alumno, quien elabora el conocimiento partiendo de sus propias experiencias. La interrogante es: ¿será que todas las estrategias facilitan el aprendizaje significativo? Esta es la pregunta de investigación que guía el estudio.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación cualitativa es de carácter descriptivo y aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada a 29 docentes de las diferentes carreras de pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Las entrevistas semi-estructuradas buscaron reconocer cuáles eran las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas en sus sesiones de clase. Los maestros seleccionados voluntariamente decidieron participar en el estudio previa convocatoria. Posterior a la recopilación de sus testimonios, se realizó el levantamiento de la información en un procesador de textos básico.

RESULTADOS

Entre los resultados obtenidos se advierte que las estrategias de enseñanza-aprendizaje más usuales en sesiones de clase son: el trabajo grupal, las exposiciones, los foros de pregunta-respuesta, la lectura comentada, tests y cuestionarios, así como la conferencia magistral. De este conjunto de técnicas se destaca a continuación las tres más frecuentes sistematizadas por los docentes entrevistados.

Estrategia de trabajo grupal

La estrategia de trabajo grupal se constituye en el procedimiento de mayor reiteración en relación a las demás estrategias. En efecto, 15 maestros investigados incorporan a sus clases el trabajo grupal, pero solo cinco de ellos concluyen la actividad con una conferencia magistral, mientras que tres culminan la técnica del trabajo grupal con exposiciones de los alumnos.

De manera general, y partiendo del análisis de las experiencias individuales, se identifica un escaso monitoreo y reducido asesoramiento del docente. En ocasiones el profesor explica la tarea y luego sale de clase. Tres docentes ejecutan un trabajo de grupo que supera el convencionalismo, a través de métodos que promueven el cuestionamiento, el sentido de equidad, un modelo de creatividad y la identificación de roles. En consecuencia, los aprendizajes que se generan de esas experiencias grupales son profundos y duraderos.

Hay otra particularidad que caracteriza a la estrategia del trabajo grupal desarrollada por los 15 maestros investigados: esta hace relación a las estrategias postgrupales que siete docentes aplican, lo que tiene que ver con actividades de reforzamiento y sistematización desplegadas por el profesor, luego de haber concluido el trabajo grupal.

En tanto que ocho docentes simplemente no ejecutan actividad alguna al término del trabajo grupal. En ese contexto, el conocimiento queda disperso. Es así que las tres cuartas partes de maestros se orientan por un enfoque tradicional al emplear la técnica del trabajo grupal.

La mayoría de maestros que realiza el trabajo en grupo pone empeño más en los objetivos académicos, vinculados a los contenidos de la asignatura, que a los aprendizajes que se suscitan en la experiencia grupal, que, en cambio, sí son valorados en aquellas actividades grupales dirigidas a un aprendizaje cooperativo. Se observa que el cuerpo docente no ha profundizado en la teorización respecto a la metodología grupal, lo que ha derivado en un manejo arbitrario de este importante recurso aúlico.

En este punto, es necesario precisar que el aprendizaje cooperativo es una estrategia que se apoya en la actividad conjunta de los integrantes de los diferentes grupos con miras a potenciar los procesos de aprendizaje. El docente prepara la clase, y los alumnos de manera ordenada, agrupada e interdependiente, la ejecutan.

Lo fundamental en los grupos de aprendizaje cooperativo es trabajar juntos para lograr un objetivo previsto, donde cada estudiante no se interese únicamente en su aprendizaje, sino también en el de su compañero. Así emerge un sentimiento que es básico entre el alumnado: la solidaridad.

Al respecto, autores como Prieto et al. (2008) argumentan que el sentimiento de pertenencia al grupo nace porque el fruto del trabajo es de todos; es muy útil el intercambio de puntos de vista para alumnos con un nivel de conocimientos inferior al resto del grupo.

A más de ello, el hecho de aprender a negociar y llegar a acuerdos es una buena estrategia de atención a la diversidad, donde no todos han de hacer

exactamente lo mismo y alcanzar igual resultado. Se da una mayor diversidad de ideas por parte de los alumnos, se fomenta el compañerismo y la confianza (Prieto et al., 2008).

Tal y como se observa, la importancia del trabajo grupal orientado hacia el aprendizaje cooperativo rebasa los propósitos exclusivos de la asignatura. Para autores como Benito et al. (2005), las ventajas del aprendizaje cooperativo son:

- Desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo de grupo.
- Desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel.
- Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.
- Trabajo de todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros.
- Redes de apoyo para los alumnos de riesgo: alumnos de primeros cursos con dificultad para integrarse se benefician claramente de este modo de trabajar.
- Mayor entusiasmo y motivación.
- Aprendizaje profundo por encima del aprendizaje superficial o memorístico.

En este contexto, los teóricos del aprendizaje cooperativo explican cinco componentes básicos de esta estrategia de enseñanza como son: a) interdependencia positiva, b) interacción promocional cara a cara, c) responsabilidad y valoración personal, d) habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños, e) procesamiento en grupo (Díaz et al, 2003).

El desarrollo de estos procesos está condicionado por la eficiencia del aprendizaje cooperativo, cuya tarea es obligación intransferible del docente. El hecho de que los alumnos se encuentren reunidos en pequeños grupos dentro de un aula de clase, no quiere decir que efectivamente estén viviendo una experiencia de aprendizaje cooperativo.

Cabe hacer la distinción entre trabajo grupal tradicional y trabajo grupal cooperativo. Este último no solo maximiza el aprendizaje de contenidos específicos, sino que involucra otras potencialidades como son: capacidad de interacción, habilidad de comunicación en público, respeto a puntos de vista diferentes, ayuda a los alumnos menos avanzados, promueve la motivación y el entusiasmo, desarrolla la responsabilidad compartida.

En efecto, se observa que la estrategia del trabajo grupal que se desarrolla en los docentes entrevistados carece de una orientación teórica-metodológica, tiene una naturaleza espontánea, inintencional e imperativa. Por tanto, es necesario teorizar y debatir la epistemología de la estrategia grupal en este espacio académico.

Estrategia de conferencia magistral

De los 29 docentes entrevistados, nueve de ellos aplican la estrategia de la clase magistral en el curso de su clase. Como antecedente de estudio, cabe mencionar que la estrategia de la conferencia es muy antigua, corresponde a la pedagogía tradicional y su aplicación en la actualidad es muy controversial

puesto que el docente se convierte en la figura central del aprendizaje, sobre quien recae la responsabilidad y el dominio absoluto del conocimiento.

De forma frecuente, el maestro expone lo que sabe para el alumno, quien recepta de forma pasiva. Así se establece una relación vertical del docente frente al estudiante. En esta metodología los discentes se vuelven pasivos, conformistas, dependientes y con escasa creatividad.

El desarrollo de la globalización en la economía y el conocimiento, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el crecimiento de los intercambios interestatales e interinstitucionales, las nuevas competencias del ámbito laboral exigen un replanteamiento de las estrategias en el Espacio de la Educación Superior. El escenario del mundo de hoy disiente con el uso exclusivo de la estrategia de la conferencia magistral.

La clase únicamente expositiva frena la incorporación de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, las cuales involucran decididamente la actividad del alumno, que deja de ser un simple tomador de apuntes para transformarse en un agente responsable directo de su aprendizaje. El nuevo rol del estudiante debe tener una activa participación, cumplir con tareas, buscar y sistematizar nueva información, actuar en grupos y presentar propuestas innovadoras (Cubero, 2005; Díaz, 2003; Eisenberg, 2000).

Benito et al. (2005) recomienda sustituir la conferencia magistral por sesiones con mayor participación del alumno, haciendo uso de las metodologías activas. En un espacio que propicia el aprendizaje significativo, el profesor dedica gran parte de su tiempo al seguimiento de los alumnos. Ya no se trata de pensar solo en la materia, ahora se trata de que los alumnos aprendan (Kohler, 2005; Miras, 2007; Monereo y Pozo, 2005; Moreira, 1997).

Una estrategia bastante parecida a la conferencia magistral es la lectura comentada. Esta técnica consiste en que el profesor lee un fragmento del texto de estudio e inmediatamente lo comenta en clase. En otras palabras, es la estrategia expositiva apoyada en un texto. Hay casos donde los que leen son los alumnos y luego comenta el maestro, pero en ambos formatos no se fomenta un aprendizaje activo basado en el pensamiento reflexivo, cuestionador y creativo.

Estrategia de pregunta-respuesta

Otra estrategia realizada por los docentes investigados, es el foro de pregunta-respuesta empleada para hacer preguntas al azar y así explorar el conocimiento previo. Esto marca un avance en el proceso de elaboración de aprendizajes significativos, en tanto busca vincular el nuevo contenido con el conocimiento previo del alumno.

Sin embargo, esa indagación de lo que ya sabe el alumno se lo hace de manera no sustancial; es decir, no se evoca la relación de los conceptos básicos de aquellos contenidos previamente impartidos o de los conocimientos previos a la asignatura. Por ejemplo, se utilizan preguntas para avanzar en la incorporación de nuevos conocimientos, aunque las interrogaciones no son necesariamente generativas, cuestionadoras ni reflexivas.

Un hecho que se descubre en esta investigación, que por sí suscita interés, es que 12 maestros utilizan estrategias tan solo a nivel personal (denominadas unidocentes), no repetibles en otro maestro. Este fenómeno tiene varias lecturas, el más importante es la carencia de espacios académicos para socializar las buenas prácticas pedagógicas al interior del claustro docente, sesiones de trabajo que permitan compartir aquellas metodologías y estrategias activas de aprendizaje significativo (Yáñez-Galleguillos y Soria-Barreto, 2017; Torrecilla, Véliz y Portela, 2017).

Crear un espacio de divulgación de estas estrategias y metodologías al interior de la Facultad derivaría sin duda, en aprendizajes mutuamente compartidos donde cada docente se enriquecería con las experiencias de otros, elevándose así la eficiencia en la actividad docente.

Entre las estrategias unidocentes sistematizadas por los maestros entrevistados tenemos las siguientes: respuesta a las preocupaciones de los estudiantes en sesiones de tutoría, lectura motivadora, revisión de tareas por turnos, diario reflexivo, evaluación de la práctica docente y autoevaluación del alumnado.

Con el modelo curricular por asignaturas, la justificación a la limitada incorporación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, es el tiempo. Y aunque se dispone de una jornada completa para diversificar dichas estrategias, la mayoría de docentes investigados, manejan entre una y dos estrategias durante toda la jornada laboral, lo que conlleva pocas posibilidades de elaborar aprendizajes significativos en el aula.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el contexto de los resultados de la investigación, se infiere, por una parte, un predominio de estrategias expositivas. En este sentido, se aplica de forma mayoritaria el trabajo grupal sin el reforzamiento y sistematización posterior que demanda esta técnica.

Cabe destacar además que un importante número de profesores no pueden compartir sus experiencias, muchas de ellas innovadoras, por cuestiones administrativas, logísticas y de gestión del tiempo. De igual manera, se muestra la presencia de casi las tres cuartas partes de maestros que trabajan con no más de dos estrategias en una clase.

Por otra parte, están los maestros que al término del trabajo grupal promueven sesiones de pregunta-respuesta, discusión, interacción de roles, así como estrategias de categorización, ordenamiento y fortalecimiento de los contenidos. Partiendo de estos resultados de la investigación, se infiere lo siguiente que los docentes investigados se encuentran en un evidente proceso de avanzada hacia la elaboración de aprendizajes significativos en el Espacio de Educación Superior.

Desde la perspectiva de aprendizajes significativos, como lo expresa Rivera (2004), el aprendiz solo aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende. En conclusión, el docente del siglo XXI necesita pensar y actuar en función del alumno y así cambiar la enseñanza por el aprendizaje. Hoy el

rol del maestro no es enseñar, sino suscitar aprendizajes. Pero ni siquiera el aprendizaje significativo es el objetivo final, sino un medio para lograr algo más trascendente: la comprensión del alumno.

En efecto, pueden existir discrepancias respecto a la teoría de aprendizaje significativo y su vigencia, pero en lo atinente a la comprensión, habrá acuerdo en todos los modelos educativos sobre las ventajas de aplicar este constructo (Morín, Ciurana y Domingo, 2005; Prieto et al., 2008; Stenhouse, 1991).

Finalmente, cabría preguntarnos, ¿qué entendemos por comprender un tema? Después del estudio presentado, podríamos definirlo como realizar una presentación flexible de él: explicarlo, justificarlo, extrapolarlo, relacionarlo y aplicarlo de manera que vaya más allá del conocimiento y la repetición rutinaria de habilidades. En síntesis, comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente utilizando lo que uno sabe (Stone et al, 2006, Veinstein y Rodríguez, 2001; Vygotsky, 1979) y eso justamente es lo que necesita el estudiantado en el escenario de la nueva normalidad.

Tal y como menciona Tejedor et al. (2020), la crisis de la COVID-19 ha incrementado la importancia de la gestión del tiempo, la autonomía y la flexibilidad en la formación de los futuros profesionales. Este aspecto resulta crucial en la medida en que invita a repensar y redefinir el conjunto de competencias, contenidos y logros de aprendizaje de los programas formativos de los distintos grados con miras a potenciar el uso de metodologías activas que incidan en la formación de aprendizajes significativos a lo largo de la vida (Belando-Montoro, 2017, Kuklinski y Cobo, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1994). *Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Águeda, B., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Narcea.
- Ausubel, D., Novak J., & Hanesian, H. (1995). *Psicología Educativa. Un punto vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- Basado, A. (2017). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. Santiago: Universidad Santiago de Chile.
- Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas Constructivistas*. Barcelona: Editorial Grao.
- David, L. A. Y. N., & González, F. (2018). El aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo: *Acercamientos*, 27.
- Díaz, F. (2003). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Editorial McGraw- Hill.
- Eisenberg, F. (2000). Las Actitudes. *Revista Proyecto ITESM-CEM*, 1(6).

- Gómez Vahos, L. E., Muñoz, L. E., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 11(1), 37-68.
- Kohler, J. (2005). *Importancia de las Estrategias de Enseñanza y el Plan Curricular*. Lima: Editorial Liberabit.
- Kuklinski, H. P., & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School.
- Miras, M. (2007). *Un punto para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos*. Buenos Aires: Editorial Fundación Terras.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2005). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Navarra: Editorial Universidad de Navarra.
- Moreira, M. (1997). *Aprendizaje Significativo: un concepto subyacente*. Porto Alegre: Editorial del Instituto de Física de Porto Alegre.
- Morín, E., Ciurana, E., & ctia Domingo, R. (2005). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Editorial Grupo Santillana.
- Prieto, L., Blanco, A.; Morales, P., & Torre, J. (2008). *La Enseñanza Universitaria centrada en el Aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Rivera Muñoz, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*. 8(14), 47-52.
- Sánchez Loayza, R. V. (2018). *Estrategias metodológicas para el logro de aprendizajes significativos*. Lima: Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stone, M., Remnebohm, K., & Breit, L. (2005). *Enseñar para la comprensión de nuevas tecnologías*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina De Comunicación Social*, (78), 19-40.
- Torrecilla, F. J. M., Véliz, H. A. P., & Portela, L. L. (2017). La comunicación de la investigación educativa. Una aproximación a la relación entre la investigación, su difusión y la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 183-200.
- Veinstein, S., & Rodríguez, M. (2001). *Actitudes para el Aprendizaje*. Quito: Tiempos del Mundo.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Yáñez-Galleguillos, L. M., & Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de buenas prácticas docentes como eje de calidad en la educación universitaria: caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68.