



La autonomía como valor superior en la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo

The autonomy as a superior value in the construction of knowledge and meaningful learning

A autonomia como valor superior na construção de conhecimento e aprendizagem significativa

Angélica Margara Mora-Aristega ^I

amoraa@utb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8031-8876>

Reyes Johan Calderón- Angulo ^{II}

reyescalderon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8031-8874>

Silvia Elizabeth Morales-Morejón ^{III}

smorejon@utb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-6592-2127>

Carlos Alberto Menéndez-Marquinez ^{IV}

menendezcarlos29@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8031-8879>

Correspondencia: amoraa@utb.edu.ec

Ciencias de la educación

Artículo de investigación

***Recibido:** 30 de agosto de 2019 ***Aceptado:** 29 de septiembre de 2019 * **Publicado:** 30 de octubre 2019

^I Magíster en Docencia y Currículo, Magíster en Gestión de Recursos Humanos, Licenciada en Ciencias de la Educación en la Especialización de Educación Primaria, Profesor Educación Primaria-Nivel Tecnológico, Docente del Centro de Idiomas en la Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador.

^{II} Magíster en Administración de Empresas, Ingeniero Comercial, Ingeniero en Contabilidad y Auditoría, Docente del Centro de Idiomas en la Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador.

^{III} Magíster en Enseñanza de Inglés Como Idioma Extranjero, Magíster en Docencia y Currículo, Licenciada En Ciencias de la Educación Mención Idiomas (Inglés - Francés), Economista, Docente del Centro de Idiomas en la Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador.

^{IV} Magíster en Administración de Empresas, Ingeniero Comercial, Docente del Centro de Idiomas en la Universidad Técnica de Babahoyo, Babahoyo, Ecuador.

Resumen

El estudiante universitario tiene que realizar varias actividades académicas, razón por la cual su sentido de responsabilidad debe ser bastante amplio, sin embargo existen estudiantes que necesitan que esta responsabilidad se les esté recordando constantemente, el hecho de apropiarse del conocimiento por sí mismo es imprescindible para lograr el desarrollo de las competencias profesionales y el aprendizaje significativo, en esta investigación a través de entrevista y de la observación se ha determinado las técnicas que se emplean para el trabajo autónomo, para el desarrollo de habilidades, llegando a la conclusión de que muy poca aportan al desarrollo del trabajo significativo.

Palabras clave: Autonomía; conocimiento; aprendizaje significativo; habilidades.

Abstract

The university student has to perform several academic activities, which is why his sense of responsibility must be quite broad, however there are students who need this responsibility to be constantly reminded, the fact of appropriating knowledge for himself is essential for achieve the development of professional skills and meaningful learning, in this research through interview and observation, the techniques used for autonomous work, for the development of skills have been determined, concluding that very little they contribute to the development of meaningful work.

Keywords: Autonomy; knowledge; meaningful learning; skills.

Resumo

O estudante universitário deve realizar várias atividades acadêmicas, razão pela qual seu senso de responsabilidade deve ser bastante amplo; no entanto, há estudantes que precisam que essa responsabilidade seja constantemente lembrada, o fato de se apropriar de conhecimento para si mesmo é essencial para alcançar o desenvolvimento de habilidades profissionais e aprendizagem significativa, nesta pesquisa por meio de entrevistas e observações, foram determinadas as técnicas utilizadas para o trabalho autônomo, para o desenvolvimento de habilidades, concluindo que muito pouco eles contribuem para o desenvolvimento de um trabalho significativo.

Palavras-chave: Autonomia; conhecimento aprendizagem significativa; habilidades

Introducción

En el valor formativo de la noción de autonomía, parece interesante enlazar el discurso educativo, con el discurso político, puesto que, desde posiciones o preocupaciones distintas, ambos confluyen por la reocupación por el desarrollo, sea este personal, social o colectivo, esta confluencia es pertinente en el sentido de que la educación superior, aspira a formar ciudadanos del más alto nivel de agencia personal, así como para formar las mayores responsabilidades en la vida cívica y productiva.

Tomar en serio la noción de autonomía, siempre trae consecuencias, implica poner una política que implique a las personas, como fines en sí mismos, como poseedores de dignidad y de un valor que les es inherente, además implica poner una orden social, que conduzca alguna versión de individualidad.

Ejercer la autonomía, señala aquel autor, supone un comportamiento, que solo vale por sí mismo, también conduce al desarrollo de uno mismo, a cultivar las facultades de observación, raciocinio y juicio. De ahí que afirme que es necesario desarrollar la capacidad de autonomía para alcanzar el bienestar humano.

En la visión de Roberth Young (en Appiah, 2006: 77) “la autonomía es una especie de dirección propia que impone una forma a los principios de pensamiento y acción que guían la vida”. En este sentido, constituye un lugar común estipular, que el agente autónomo se distancia de las influencias y las convenciones sociales, y se conduce de acuerdo con principios ratificados por el mismo, mediante la reflexión crítica. Contar con una disponibilidad de opciones, estar dotado de un mínimo de racionalidad, estar libre de coerción, el núcleo de la autonomía personal.

Una representación de síntesis de diversos posicionamientos, en el terreno de la formación, aunque no deja de ser idealizada, puede representarse en la figura N° 1 en ella se expresan niveles distintos de comportamientos autónomos y de grados posibles dentro de ellos. En este sentido una persona que desea un sentido autónomo, debe aprender a desarrollar las diversas competencias que lo favorecen.

Dichas competencias son aprendidas y desarrolladas en el curso de las experiencias vitales, pero también lo son en el marco de determinados contextos formativos.

Figura N° 1: Niveles y grado de autonomía personal.

Niveles de autonomía	Grado de autonomía
	Competencias para el desarrollo autónomo. Capacidad de agencia. Respuestas a las demandas socio – laborales, diferentes experiencias vitales. Estilo de vida.

Fuente: Autores.

El comportamiento autónomo que en determinadas circunstancia o contextos, pueden ser incluso indispensables, en términos generales, se puede decir, que en todos los casos la denominada autonomía en el aprendizaje reflejará una conducta del estudiante, orientada fundamentalmente a dar respuestas a las demandas específicas del conocimiento, formuladas por el profesorado, escogiendo por si mismos tan solo aquellas condiciones, contextuales, que estime necesarias para elaborar aquella respuesta; es decir la autonomía se concede con respecto a las condiciones, pero no sobre el resultado o producto de aprendizaje.

En este contexto de la educación superior la autonomía de aprendizajes, se define como: una concepción normativa, es decir la capacidad, de dotarse por sí mismo de las reglas, de las normas para el aprendizaje en función de sus diversos niveles de exigencia, sin por ello eludir la responsabilidad de dar cuentas de sus procesos y de sus resultados.

Este concepto se confronta con el de aprendizaje independiente en la medida en que la autonomía en el aprendizaje se concibe siempre en relación a un determinado nivel de exigencias de y de constricciones externas que escapan al propio estudiante, pero que debe tomarlas en consideración.

En cualquier caso, el estudiante en una situación de aprendizaje formal, ni puede prescindir del profesor, del programa, del contexto curricular, tal como puede hacerlo alguien que decida

aprender algo por su cuenta, al margen de todo reconocimiento y marco institucional, a la manera autodidacta; en esta acepción adaptada del concepto de autonomía se conciben varias dimensiones en la gestión del comportamiento por parte del estudiante:

1. Dimensión política: proporcionar capacidad de agencia al estudiante, es decir capacidad de que adquiera fuerza como agente propio del aprendizaje, especialmente sobre los propósitos de la acción de aprender que desarrolla, su por qué, su para qué, entre otros.
2. Dimensión moral: Dotarse a aquel de las propias normas de conducta, asumir como propio el hecho de aprender como riesgo y en el riesgo.
3. Dimensión cognitiva: Dotarse de las condiciones necesarias para resolver determinadas dificultades, asimilarlas y aprender por propia cuenta.
4. Dimensión técnica: saber qué hacer y cómo hacerlo en una situación y momento determinados.
5. Dimensión comunicativa: vinculada a las nociones de elaboración, de socialización, interacción y de responsabilización.
6. Dimensión de autocontrol y autoevaluación: dotarse de elementos o indicadores, para saber en cada momento lo que se hace, para revisarlo si es necesario, para continuar o detenerse.

El conocimiento es un conjunto de información almacenada mediante la experiencia o el aprendizaje, o a través de la introspección. En el sentido más amplio del término, se trata de la posesión de múltiples datos interrelacionados que, al ser tomados por sí solos, poseen un menor valor cualitativo.

Para el filósofo griego Platón, el conocimiento es aquello necesariamente verdadero (episteme). En cambio, la creencia y la opinión ignoran la realidad de las cosas, por lo que forman parte del ámbito de lo probable y de lo aparente.

El hombre como ser biológico y cultural vive en un mundo de lenguaje, ideas y conciencia, dos realidades en un mismo espacio, tiempo; inmerso en una sociedad construida por individuos,

producto de la interacción de éstos, generándose el segundo plano paralelo de la sociedad como totalidad, ésta es una construcción histórica, es una sociedad sistémica donde los actores se relacionan bajo intereses comunes o siguiendo cierta intencionalidad en relaciones dinámicas y contradictorias, produciéndose la reproducción de la sociedad en el individuo, pero a su vez la sociedad influye, retroactúa, reconstruye al individuo, generándose los actos sociales como producto individual y social. El tercer nivel es la sociedad totalizante que trasciende a sus miembros, que tiene una dirección, una meta, una especialidad, que es reconstruida a través de la sociedad individual y sistemática.

La sociedad, en sus tres concepciones, tiene como principal eje de desarrollo la cultura, a partir de las múltiples interrelaciones de los hombres en los diversos procesos de socialización, dentro de un espacio y tiempo determinado; es una sociedad cuya construcción es histórica, natural, personal, colectiva y cultural.

¿Cómo se construye el conocimiento?

El conocer implica reconocer que el objeto y el sujeto no existen separados, se manifiestan en dualidad, es la relación dual entre el sujeto cognoscente y el objeto capaz de ser conocido; estableciéndose la correlación entre los elementos básicos del sujeto - objeto, y a partir del método reflejar la realidad, tanto objetiva como subjetiva, pero nunca llegamos a conocer, pero al conocer estamos condicionados por los factores físicos, biológicos, psicológicos, neurológicos, es un proceso individual, colectivo y meta social, los que se interrelacionan, construyen, reconstruyen e influyen para procesar las diversas formas como se conoce, entonces el conocer es una visión dicotómica, es un solo proceso, donde el mundo natural y el humano es un todo indivisible; ambas son parte de la realidad de la vida cotidiana del sujeto, unido por su racionalidad, visión, cosmovisión, filosofía.

La capacidad de conocer tiene características de orden biológico, psíquico, cultural, dentro de la bipedestación del ser humano (hombre - mujer). Pero el conocer implica, además, tener en cuenta el referente respecto al cual nos definamos, y los conceptos solo tienen sentido después de haber definido la dirección de lo que afirmamos.

Este proceso se da en un espacio, tiempo determinado, donde el tiempo subjetivo altera conductas, actitudes y reacciones. Entonces la visión que tenemos los hombres de la sociedad se da en relaciones de incertidumbre y complementariedad que permiten señalar que todo fenómeno social tiene muchas causas, cumple una determinada función y su dirección plantea una serie de probabilidades.

Pero, toda sociedad está compuesta por grupos heterogéneos que captan los fenómenos sociales de acuerdo al papel que desempeñan en los contextos culturales, cómo se desempeñan entre sí, de acuerdo a los hábitos, objetos materiales, las ideas, su economía, psicología social, creencias, y algunas funciones vitales, condicionándola de acuerdo a esquemas determinados, por lo tanto la realidad es captada por las características del observador (racionalidad, visión, cosmovisión, filosofía), la forma como se socializa, y la manera como se construyen los modelos paternos; las relaciones que establecen con sus pares, con las diversas organizaciones (barrio, escuela, institución), los modelos sociales que cada uno de estos construye en el imaginario de las personas los grupos y la forma como estos influyen en el sujeto. Reconstruyendo, el sujeto, los mensajes de acuerdo a las características señaladas. Elaborándose las percepciones que son producto de la posición que nos encontramos; que no es el reflejo exacto de la realidad, es la visión de una persona, de un colectivo. Sobre un determinado fenómeno (en sus expresiones, natural y/o social).

Así puede definirse el aprendizaje como un cambio en la conducta, relativamente permanente, que ocurre como resultado de la experiencia. Al usar la expresión "relativamente permanente", esta definición elimina la fatiga y los factores motivacionales como posibles causas del cambio. Al afirmar que el cambio se debe a la experiencia, también se excluyen como causas del cambio los factores madurativos. Del mismo modo el Aprendizaje, es también definido como "Adquisición de una nueva conducta en un individuo a consecuencia de su interacción con el medio externo".

Actualmente se pone en vigencia el aprendizaje significativo, concepto acuñado por David Paul Ausubel con la intención de superar tanto los límites de la enseñanza tradicional (memorística y acumulativa), como el exceso de actividad que se derivaba de las corrientes a favor del aprendizaje por descubrimiento, el cual impedía en ocasiones la asimilación de nuevos

contenidos. Inicialmente Ausubel destacó por defender la importancia del aprendizaje por recepción, al que llamó 'enfoque expositivo', especialmente importante, según él, para asimilar la información y los conceptos verbales, frente a otros autores que, como Bruner, defendían por aquellos años la preeminencia del aprendizaje por descubrimiento.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel contrapone este tipo de aprendizaje al aprendizaje memorístico. Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Esta relación o anclaje de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, fundamental para Ausubel, tiene consecuencias trascendentes en la forma de abordar la enseñanza. El aprendizaje memorístico, por el contrario, sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende.

El aprendizaje memorístico no permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora. Como el saber adquirido de memoria está al servicio de un propósito inmediato, suele olvidarse una vez que éste se ha cumplido.

Resultados obtenidos de la investigación

Datos obtenidos de la aplicación del instrumento de recolección de información entrevista estructurada aplicada a los docentes.

Cuadro N° 1: Resultados de la entrevista a docentes.

CUESTIONES	ASPECTOS RELEVANTES
¿Qué tipos de tareas dirigidas envía a sus alumnos para complementar el aprendizaje?	Talleres, reportes, prácticas y exposiciones.
¿Qué tipos de tareas autónomas envía a sus alumnos para complementar el aprendizaje?	Talleres, reportes, prácticas y exposiciones.
¿Con qué frecuencia envía tareas a los estudiantes?	Semanal y parcial

¿En qué momento aplica los trabajos autónomos?	Al final de la clase
¿En qué momento usted planifica los trabajos complementarios para los estudiantes?	Previo a la clase
¿En qué se basa para enviar tareas a los estudiantes?	En el contenido del syllabus
¿En qué momento planifica las tareas?	Antes de clase Durante la clase En las horas complementarias
¿Qué tipo de tareas envía a los estudiantes?	Prácticas Resúmenes Proyectos
Cuándo se trata de proyectos integradores, ¿qué elementos se toma en consideración como base para elaborarlos?	Los contenidos Las competencias de la carrera
Como requisito en la universidad se tiene la investigación formativa ¿A través de qué elementos usted la pone en práctica?	Proyectos
¿Qué herramientas pedagógicas utiliza usted en sus clases?	Trabajos en equipo Resumen Prácticas
¿A través de que técnicas de estudio trabaja usted los contenidos de aprendizaje?	Proyectos Tareas
¿Qué tipo de tecnologías de información y comunicación utiliza usted en las clases?	Correo electrónico Plataforma informática

¿Qué formas de evaluación parcial utiliza usted?	Cuestionarios y talleres
¿Cuál es su finalidad en las evaluaciones que usted recepta?	Evaluar el grado de asimilación de los contenidos.
¿Por qué motivos forma equipos de trabajo?	Para obtener mejores resultados.
¿Cuál es la finalidad de los mentores?	No se aplican
¿Cómo evalúa usted los resultados de trabajo docente?	Se evalúa el trabajo de los estudiantes.
¿Qué grado de participación ha notado en los estudiantes en los trabajos en grupos?	Medio

Fuente: Entrevista aplicada a docente de la carrera

Elaboración: Autores

Análisis e interpretación:

Dada la naturaleza de las carreras los docentes de la misma para poder afianzar los contenidos del aprendizaje envían como trabajo autónomo a sus estudiantes: talleres, reportes, prácticas y exposiciones las cuales pueden ser grupales o individuales dependiendo del tema, estos a su vez pueden ser dirigidos a través de directrices para que los alumnos las sigan y puedan cumplir con el trabajo solicitado por el maestro; o carentes de ellas para que los estudiantes pongan en práctica esa manera de poder procesar información sin necesidad de instrucciones de sus maestros, los cuales son aplicados en forma semanal, al final de la clase o previo a la clase, trabajos que según los maestros han sido planificados previo a la clase, mismos que se relacionan directamente con el contenido, pero que no han sido trabajados en grupo, puesto que a pesar de tener los mismos syllabus el desarrollo de la clase es distinto, porque depende la guía que proporcionen los maestros de la carrera, aunque las competencias a desarrollar sean las mismas y en este tipo de trabajos no sea consideradas.

Los maestros de la carrera utilizan también como herramienta de trabajos los proyectos, que consisten en el desarrollo de un tema que debe ser asimilado y expuesto ante el grupo , en la

mayoría de los casos, aspecto que sirve para evaluar según el criterio de los docente participantes; sin embargo estos temas a desarrollarse en muy pocos casos son monitoreados, solo se evalúan los resultados de un trabajo final que a veces es realizado por un solo estudiante, que suele hacer de mentor, situación que tampoco se ha considerado en el proceso de interaprendizaje.

Datos obtenidos en la observación de las clases desarrolladas por los docentes.

Cuadro N° 2: Resultados de la observación a las clases desarrolladas por los docentes.

Tipo de Observación: De campo		Modalidad: Participativa		
Objeto de Observación: Docentes en el desarrollo de la Clase				
Objetivo de la observación: Conocer el desempeño de los docentes que laboran en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría.				
CRITERIOS	SI	NO	PARCIALMENTE	INTERPRETACION
Tipos de modelos pedagógicos desarrollado por el docente				
a. Tradicional	10%			
b. Conductista	81%			El 81% de los docentes utiliza una forma de trabajo conductista, proporcionando instrucciones para el desarrollo de la temática.
c. Constructivista	9%			
Tipos de metodologías aplicadas por el docente en el desarrollo de la clase				

a. Investigación	0%			
b. Conductista	74%			El 74% de los docentes utiliza una forma de trabajo conductista, proporcionando instrucciones para el desarrollo de la temática.
c. Cognitivista	0%			
d. De laboratorio	10%			Se utilizan en algunas asignaturas como contabilidad, matemática y sobre todo informática.
e. Tutoría proactiva (adelantarse a la información)	0%			
f. Trabajo cooperativo	16%			
La Tipos de recursos materiales y temporales empleados				
a. Referencias bibliográficas	38%			La mayor parte del docente utilizan las referencias bibliografías

				para el desarrollo de la clase.
b. Medios audiovisuales	62%			El 62% de los docentes de la carrera utilizan los medios audiovisuales para el proceso de aprendizaje.
c. Equipos de laboratorio	0%			
d. Equipos diseñados	0%			
e. Apuntes de la web	0%			
Formas de organización de los alumnos en el aula				
a) Alineados	100%			Los alumnos se encuentran alineados en fila al momento del desarrollo de la clase.
b) En forma circular	0%			
c) En grupos grandes	0%			
d) En grupos pequeños	0%			
e) Mesa redonda	0%			

Fuente: Doce Docentes desarrollando las clases

Elaboración: Autores

Conclusiones:

Los docentes no emplean una metodología en la planificación de las tareas complementarias asignadas a los estudiantes como trabajos autónomos, dirigidos, en equipos, que les permita aplicarlas en la medida y frecuencia necesaria, orientadas a la comprensión del contenido de aprendizaje, desarrollo de las competencias y que presenten un objetivo de interés profesional para el estudiante, este proceso de trabajo no ha permitido el empoderamiento del conocimiento por parte del alumno y tampoco se han incrementado la autonomía estudiantil que propenda a un aprendizaje significativo, disminuyendo las posibilidades del incremento del conocimiento, desarrollo de habilidades y competencias.

El hecho de no emplear formas que desarrollen la autonomía en los estudiantes sea a través del trabajo de aula o como trabajo autónomo, se convierte en un factor que afecta la calidad de los aprendizajes, puesto que no se relacionan con las competencias básicas de las carreras, no tienen un objetivo definido y no se dirigen hacia el desarrollo de la autonomía, son prácticas simples sin un mayor grado de razonamiento lógico por parte de los estudiantes.

Los estudiantes de las carreras se dividen en secciones de trabajo: matutina, vespertina y nocturna; por esta característica presentan diferencias en el grado de autonomía, debido a diversos factores que inciden en su grado de aprendizaje, tales como la edad, el grado de responsabilidad, la jornada laboral que tienen los estudiantes de la sección nocturna, sin embargo el hecho de tener un trabajo, una familia a cargo, el grado de compromiso es mayor en los alumnos de la sección nocturna; los cuales tienen una meta establecida y un grado académico que lograr.

Referencias

1. Adames Bogoya, D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto. En: Bogoya, D. y colaboradores. Competencias y proyecto pedagógico. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
2. Bustamante, G. (2003). El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización: Las “competencias” en la educación colombiana. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
3. Campos Hernández, M. (2005). Construcción del conocimiento en el proceso educativo. México. Primera Edición.
4. Chomsky, N. (1970). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Editorial Aguilar.
5. Díaz, M. (2002). Flexibilidad y educación superior. Bogotá: ICFES. Díaz, M., y Gómez, V.M. (2003). Formación por ciclos en La educación superior. Bogotá: ICFES.
6. Escohotado, A. (1999). Caos y Orden. Madrid: Espasa Calpe. Gallego, R. (2000). El problema de las competencias cognoscitivas una discusión necesaria. Santafé de Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
7. García Pérez, F.. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela.
8. González, J., y Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Informe final fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto.
9. Knight, P.T. (2006) El profesorado de educación superior: formación para la excelencia. Madrid, España. Narcea S.A. Ediciones.
10. McClelland, D.C. (1993). Introduction. En L.M Spencer y S.M. Spencer (eds.), Competence at work. New York: John Wiley and Sons. MEN (2003). Decreto.
11. Morin, E. (2002a). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión. Morin, E. (2002).
12. Newman, D. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid. Ediciones Morata. Segunda Edición.
13. Rué, J. (2009). El aprendizaje autónomo en la educación superior. Madrid. Editorial Narcea. Primera Edición.

14. Tobón, S. (2002). Modelo pedagógico basado en competencias. Medellín: Corporación Lasallista.
15. Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, ed. Bogotá: ECOE Ediciones.
16. Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.
17. Fernandez Editores, (2014) Compromiso con la educación mexicana. Recuperado de: <http://tareasya.com.mx/index.php/padres/tu-familia/consejos-didacticos/5346>.
18. Portal Faromundi. Recuperado de: <http://www.faromundi.org.do/2013/01/habitos-de-estudio/>.

References

1. Bogoya, D. (2000). An evaluation test of academic competencies as a project. In: Bogoya, D. and collaborators. Competencies and pedagogical project. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
2. Bustamante, G. (2003). The concept of competition III. A case of recontextualization: “competencies” in Colombian education. Bogotá: Colombian Society of Pedagogy.
3. Campos Hernández, M. (2005). Knowledge construction in the educational process. Mexico. First edition.
4. Chomsky, N. (1970). Aspects of syntax theory. Madrid: Aguilar Publishing House.
5. Díaz, M. (2002). Flexibility and higher education. Bogotá: ICFES. Díaz, M., and Gómez, V.M. (2003). Training by cycles in higher education. Bogotá: ICFES.
6. Escohotado, A. (1999). Chaos and Order. Madrid: Espasa Calpe. Gallego, R. (2000). The problem of cognitive skills a necessary discussion. Santafé de Bogotá D. C .: National Pedagogical University.
7. García Pérez, F .. (2000). An alternative teaching model to transform education: the research model in school.
8. González, J., and Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Final report phase one. Bilbao: University of Deusto.
9. Knight, P.T. (2006) Higher education teachers: training for excellence. Madrid Spain. Narcea S.A. Editions

10. McClelland, D.C. (1993). Introduction In L.M Spencer and S.M. Spencer (eds.), Competence at work. New York: John Wiley and Sons. MEN (2003). Decree.
11. Morin, E. (2002a). The seven knowledge necessary for the education of the future. Buenos Aires: New Vision. Morin, E. (2002).
12. Newman, D. (1991). The knowledge construction zone. Madrid. Morata editions. Second edition.
13. Rué, J. (2009). Autonomous learning in higher education. Madrid. Narcea editorial. First edition.
14. Tobón, S. (2002). Pedagogical model based on competencies. Medellín: Lasallian Corporation.
15. Tobón, S. (2005). Training based on competencies. Complex thinking, curriculum and didactic design, ed. Bogotá: ECOE Editions.
16. Tobón, S. (2006). The competences in higher education. Quality Policies Bogotá: ECOE.
17. Fernandez Editores, (2014) Commitment to Mexican education. Recovered from: <http://tareasya.com.mx/index.php/padres/tu-familia/consejos-didacticos/5346>.
18. Faromundi portal. Recovered from: <http://www.faromundi.org.do/2013/01/habitos-de-estudio/>.

Referências

1. Bogoya, D. (2000). Um teste de avaliação de competências acadêmicas como um projeto. In: Bogoya, D. e colaboradores. Competências e projeto pedagógico. Santafé de Bogotá, D. C: Unibiblos.
2. Bustamante, G. (2003). O conceito de competição III. Um caso de recontextualização: “competências” na educação colombiana. Bogotá: Sociedade Colombiana de Pedagogia.
3. Campos Hernández, M. (2005). Construção do conhecimento no processo educacional. México Primeira edição.
4. Chomsky, N. (1970). Aspectos da teoria da sintaxe. Madri: Editora Aguilar.
5. Díaz, M. (2002). Flexibilidade e ensino superior. Bogotá: ICFES. Díaz, M. e Gómez, V.M. (2003). Formação por ciclos no ensino superior. Bogotá: ICFES.

6. Escohotado, A. (1999). *Caos e ordem*. Madri: Espasa Calpe. Gallego, R. (2000). *O problema das habilidades cognitivas uma discussão necessária*. Santafé de Bogotá D. C.: Universidade Nacional Pedagógica.
7. García Pérez, F. (2000). *Um modelo de ensino alternativo para transformar a educação: o modelo de pesquisa na escola*.
8. González, J. e Wagenaar, R. (2003). *Ajustando estruturas educacionais na Europa. Relatório final, fase um*. Bilbao: Universidade de Deusto.
9. Knight, P.T. (2006) *Professores do ensino superior: treinamento para a excelência*. Madrid Espanha. Narcea S.A. Edições
10. McClelland, D.C. (1993). 1. *Introdução* Em L.M Spencer e S.M. Spencer (orgs.), *Competência no trabalho*. Nova York: John Wiley and Sons. MEN (2003). Decreto
11. Morin, E. (2002a). *Os sete conhecimentos necessários para a educação do futuro*. Buenos Aires: Nova Visão. Morin, E. (2002).
12. Newman, D. (1991). *A zona de construção do conhecimento*. Madrid Edições Morata. Segunda Edição
13. Rué, J. (2009). *Aprendizagem autônoma no ensino superior*. Madrid Narcea editorial. Primeira edição.
14. Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico baseado em competências*. Medellín: Corporação Lassalista.
15. Tobón, S. (2005). *Treinamento baseado em competências. Pensamento complexo, currículo e desenho didático*, ed. Bogotá: Edições ECOE.
16. Tobón, S. (2006). *As competências no ensino superior. Políticas de Qualidade* Bogotá: ECOE.
17. Fernandez Editores, (2014) *Compromisso com a educação mexicana*. Recuperado em: <http://tareasya.com.mx/index.php/padres/tu-familia/consejos-didacticos/5346>.

18. Portal Faromundi. Recuperado em: <http://www.faromundi.org.do/2013/01/habitos-de-estudio/>.

©2019 por el autor. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).