

El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva

Situated Learning: An Opportunity for Innovative, Critical and Reflective Pedagogical Practice

Magdalena Cid- García 

Esmeraldas, Ecuador; y

Diana Marcillo- Murillo 

Pontificia Universidad Católica del Ecuador- Esmeraldas.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Magdalena Cid García.

Email: macidgar@gmail.com

Fecha de recepción: 6 de octubre de 2023.

Fecha de aceptación: 6 de noviembre de 2023.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Cid- García, M., & Marcillo- Murillo, D. (2023). El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva. *Revista Científica Hallazgos21*, 8 (3), 316-329.  
<http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.** Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65.

Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>

### Resumen

Este ensayo explica las principales características del modelo del aprendizaje situado. Destaca las habilidades que potencia su aplicación didáctica, entre ellas la motivación constante del alumnado, comprensión profunda de los contenidos, aprendizaje auténtico, desarrollo de competencias profesionales y sociales, práctica pedagógica crítica y reflexiva. Se deja patente que dichas habilidades se potencian cuando en la práctica pedagógica los docentes utilizan estrategias didácticas de participación activa, especialmente la creación de comunidades de aprendizaje. Señala que el proceso de enseñanza aprendizaje se ve fortalecido con la integración de procesos de retroalimentación. Para concluir, aboga por la incorporación del aprendizaje situado en la práctica pedagógica universitaria como un modelo didáctico cotidiano. Se asume que dicho modelo no es la panacea de la Educación; sin embargo, su aplicación brinda la oportunidad de estar en contacto con la realidad sociocultural e histórica.

**Palabras clave:** aprendizaje situado; comunidades de aprendizaje; práctica pedagógica universitaria; reflexión pedagógica; retroalimentación.

### Summary

This essay explains the main characteristics of the situated learning model. It highlights the skills that its didactic application enhances, including constant motivation of students, deep understanding of the contents, authentic learning, development of professional and social skills, and critical and reflective pedagogical practice. It makes it clear that these skills are enhanced

when in pedagogical practice teachers use didactic strategies of active participation, especially the creation of learning communities. It points out that the teaching-learning process is strengthened with the integration of feedback processes. To conclude, it advocates the incorporation of situated learning in university pedagogical practice as an everyday teaching model. It is assumed that this model is not the panacea of Education, however, its application provides the opportunity to be in contact with the sociocultural and historical reality.

**Keywords:** situated learning; learning communities; university pedagogical practice; pedagogical reflection; feedback.

### El Aprendizaje Situado: una Oportunidad para la Práctica Pedagógica Innovadora, Crítica y Reflexiva

*El aprendizaje situado, al concebir la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisociable de las diversas prácticas de la vida cotidiana (Sagástegui, 2004, p.30).*

La práctica pedagógica en el ámbito universitario requiere del acercamiento al contexto profesional en el que laborará el estudiante -futuro profesional- de lo contrario el aprendizaje solo se limita al conocimiento declarativo. Ese tipo de aprendizaje es necesario, pero no puede ser exclusivo (Coll et al., 1994). El proceso de enseñanza aprendizaje debe dar oportunidad para que los estudiantes construyan diversos tipos de conocimientos:

declarativo, procedimental y actitudinal (Coll et al., 1994). De acuerdo con Brown et al. (1989), la implementación del aprendizaje situado como modelo didáctico mejora la capacidad de los estudiantes para adaptarse y resolver problemas en diversas situaciones de la vida real, principalmente porque sitúa a los educandos en su propia cultura y coloca en juego el componente social de toda actividad humana.

Se torna imprescindible que los estudiantes universitarios aprendan teoría y práctica de un modo proporcional a las habilidades que promueve la carrera cursada y a las competencias que requiere el ámbito laboral (Villarreal & Bruna, 2006). Si bien esta afirmación suele ser recurrente en el discurso político y académico nacional e internacional, su implementación no parece ser tan simple. Probablemente uno de los obstáculos sea el mismo contexto universitario, pues tradicionalmente la formación académica superior se ha inclinado por la instrucción, el dominio teórico. Otro obstáculo puede ser la falta de formación didáctica en los profesionales que desarrollan el trabajo académico (Cicek et al., 2017). Los docentes universitarios son especialistas en sus respectivas áreas de formación, pero no suelen contar con el dominio didáctico del contenido que imparten (Bolívar & Caballero, 2008). Se entiende que ese saber docente se adquiere mediante la práctica y a través de la interrelación con otros colegas, lo que se ve potenciado al introducir en la práctica docente procesos de reflexión crítica sobre la propia práctica (Feldman, 2010; Sanjurjo, 2009; Tardif, 2004).

Sostenemos que la apropiación pedagógica del modelo del aprendizaje situado facilita el aprendizaje auténtico de los estudiantes y a la vez genera oportunidades para que los docentes se

conviertan en aprendices de su propia práctica pedagógica.

### **Acercamiento teórico**

El aprendizaje situado es un modelo teórico que concibe el proceso de aprendizaje como una dinámica social, cultural e histórica (Niemeyer, 2006; Sagástegui, 2004). Dicho modelo es fruto del aporte de distintas disciplinas (psicología, sociología, antropología, lingüística) y corrientes (teoría sociohistórica o sociocultural, teoría de la actividad, constructivismo, constructivismo social, teoría de la cognición situada, aprendizaje auténtico, aprendizaje experiencial), tal como lo explican diversos estudios (Díaz, 2003; Díaz & Hernández, 2010; Sagástegui, 2004).

El foco esencial del aprendizaje situado lo constituye la incorporación de la experiencia práctica en un contexto sociocultural específico como una forma de adquirir la comprensión profunda de contenidos y actividades, logrando con ello aprendizajes auténticos (Sagástegui, 2004). El aprendizaje situado deja de manifiesto que el componente individual del aprendizaje está supeditado al componente social (Lave & Wenger, 1991). Al respecto Cole (1999) afirma que el contexto configura las acciones concretas de los seres humanos, y ese contexto siempre se enmarcan en la cultura de un lugar concreto. Además, señala que "los procesos psicológicos son mediados culturalmente, se dan en un momento histórico determinado y surgen a partir de la actividad práctica" (p.108).

Desde esta perspectiva teórica resulta fundamental para el aprendizaje que los aprendices cuenten con la oportunidad de participar en actividades significativas, así como con el derecho a la pertenencia y a la posibilidad de utilizar espacios de práctica y experiencia (Bruner, 1986; Díaz, 2003; Hernández & Díaz, 2015; Lave & Wenger,

1991; Niemeyer, 2006; Sagástegui, 2004). Puesto que es la interacción con los otros la que potencia el aprendizaje, esta es “un vehículo del pensamiento socialmente compartido. Por lo tanto, los productos de aprendizaje, que son construidos conjuntamente, están distribuidos a través de todo el sistema social, más que estar como posesión de los individuos participantes” (Salomon & Perkins, 1998, p.12).

Hasta aquí queda claro que el aprendizaje situado se desarrolla en un contexto social y requiere ineludiblemente la pertenencia al mismo (Niemeyer, 2006). Lave y Wenger (1991) y Wenger y Wenger (2019) indican que el aprendizaje situado se lleva a cabo en las comunidades de práctica, las que entienden como una agrupación de personas que buscan y valoran ciertas empresas y que tienen a su disposición determinados medios para conseguirlas. La actividad es central en dicho proceso. Los aprendices participan en *comunidades de práctica* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2001; Wenger & Wenger, 2019) en las que desarrollan paulatinamente el dominio de conocimiento y destreza hasta convertirse en expertos, es decir, hasta alcanzar la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. A dicho proceso de participación lo denominan participación periférica legítima.

El individuo que aprende no adquiere un conjunto discreto de conocimientos abstractos que transportará y reapplicará luego a otros contextos. En su lugar, adquiere las destrezas para involucrarse en el proceso, bajo las condiciones atenuantes de la participación periférica legítima (Lave & Wenger, 1991, p.18).

En cuanto a la evaluación dentro del modelo del aprendizaje situado, esta se considera una oportunidad de aprendizaje. Idea que comparte con la corriente del

aprendizaje auténtico (Ausubel, 2002) y con la del desarrollo de competencias (Biggs, 2006). Sobre el rol de la evaluación para el aprendizaje, nos parece pertinente citar a Anijovich (2020):

La evaluación para el aprendizaje implica el tránsito hacia una cultura del aula en la que los estudiantes puedan juzgar su propio trabajo y el de los demás, comprendiendo cuál es el aprendizaje que se proponen alcanzar. Para evaluar su trabajo y el de sus pares, necesitan «saber» cuál es el desempeño apropiado («a dónde tienen que llegar»), saber en qué fase de su propio aprendizaje están, y recibir apoyo acerca de qué caminos tomar para alcanzarlo. (p.25)

Se sabe que el aprendizaje de los estudiantes se ve fortalecido cuando se emplean estrategias de retroalimentación en distintos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Niemeyer, 2006; William, 2011). Si bien existen distintos tipos de retroalimentación (Hattie & Timperley, 2007), “no se trata tanto de incluir todos los tipos de retroalimentación, sino que lo más importante es adecuarla a las características y el proceso de cada uno de los/as estudiantes” (Canabal & Margalef, 2017, p.167). Para que la retroalimentación sea efectiva se destaca la importancia del propósito de ésta, así como la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes (William, 2011).

### **Aplicación del modelo del aprendizaje situado en el ámbito universitario**

Estudios sobre la aplicación del aprendizaje situado en el entorno universitario evidencian que bajo este modelo didáctico los aprendices logran una comprensión más profunda y duradera de los contenidos, así como una mayor implicación en el proceso de aprendizaje. Dichos resultados son producto de la

participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, la cual se logra a través de la implementación de actividades participativas, reales y problematizadoras (Anderson et al., 1996; Cunningham & Dawes, 2016; Díaz, 2003; Hernández & Díaz, 2015; Lombardi, 2007; Steinet al., 2004; Weimer, 2002).

Recientes investigaciones, también en el ámbito universitario (Hevia & Fueyo 2018; Nakamura et al., 2018), señalan que la aplicación del modelo del aprendizaje situado fomenta la adquisición de competencias profesionales. Puesto que la participación en comunidades de práctica en contextos reales motiva a que los aprendices (novatos y expertos) se involucren de forma activa y comprometida frente a la resolución de problemáticas reales y desafiantes. El proceso de participación en comunidades de aprendizaje también influiría en la perspectiva del docente ante su práctica pedagógica y la enseñanza para el aprendizaje, motivándole a ser más reflexivo y crítico (Cicek et al., 2017; Nakamura et al., 2018).

Como contrapartida al modelo del aprendizaje situado es necesario indicar que la implementación de estrategias didácticas que involucran la participación activa de los educandos en contextos situados social, cultural e históricamente no garantiza el logro absoluto de los objetivos de aprendizaje (Niemeyer, 2006). Se debe tener en cuenta que los resultados de aprendizaje pueden variar dependiendo de: cómo se implemente la metodología del aprendizaje situado, las características del curso, el campo de estudio, características del contexto sociocultural seleccionado, así como las características de los estudiantes y de los formadores (Hernández & Díaz, 2015; Niemeyer, 2006). Sin embargo, en general, los estudios han mostrado una tendencia positiva hacia los beneficios educativos y el

desarrollo de habilidades que ofrece esta metodología en contextos universitarios.

En nuestro caso, fruto del aprendizaje teórico y práctico, podemos señalar que el modelo del aprendizaje situado favorece el desarrollo de distintas habilidades en estudiantes y docentes. La experiencia práctica la adquirimos en la creación y aplicación de un proyecto didáctico que contempló el modelo del aprendizaje situado (Hernández & Díaz, 2015), como dinamizador de habilidades profesionales en estudiantes de diseño gráfico (Cid & Marcillo, 2023). El objetivo general del proyecto fue optimizar la calidad de productos gráficos y aportar a la generación de sistemas de comunicación visuales más eficientes, a través de la resolución de problemáticas reales. Se escogieron las redes sociales como medios digitales. Gaona (2009) explica que usar las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje hace que éste sea más interactivo e innovador, además contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos. Sandí et al. (2014) señalan que el uso de las TIC en educación permite desarrollar competencias tecnológicas, fortalecer los procesos pedagógicos en escenario no tradicionales, concientizar a docentes y estudiantes sobre las exigencias del mundo actual.

El proceso de resolución de la problemática detectada en una práctica situada se vio fortalecido por el trabajo cooperativo, procesos de evaluación y retroalimentación continua. Todo lo cual potenció la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos (procedimentales y actitudinales). La interacción entre pares y con los clientes dinamizó los aprendizajes, además de mantener la motivación y compromiso en el logro de los objetivos planteados ante cada

una de las respectivas problemáticas detectadas (Fischer et al., 2007).

El trabajo cooperativo se realizó a través del análisis de las experiencias que cada estudiante iba desarrollando en la resolución del problema detectado. Esto se desarrolló en clases a lo largo de todo el proyecto, favoreciendo procesos de retroalimentación continua entre pares y con la docente. De ese modo los estudiantes tuvieron la oportunidad de sustentar sus propuestas, brindar consejos y tips a los clientes. Los estudiantes asumieron tanto el rol de aprendices como de expertos.

Al finalizar el proyecto los clientes compartieron observaciones y comentarios a los trabajos presentados por los estudiantes. En este sentido se comprueba que a través de esta práctica fue posible la transferencia horizontal, lo que Cobo y Moravec (2011) denominan *aprendizajes invisibles*. Además, esta práctica situada cumple la perspectiva de Hernández y Díaz (2015) quienes explican que el aprendizaje situado es un proceso continuo, que involucra a personas que se interesan por una realidad, la analizan, y trabajan sobre ella, teniendo en cuenta aspectos como: la experiencia del sujeto que aprende, el entorno, la relación con otras personas y la intervención de una problemática de la realidad. El proyecto mencionado creó una comunidad de aprendizaje entre estudiantes, clientes y docente.

El análisis de los resultados del proyecto didáctico ya explicado nos permite afirmar que la creación de una comunidad de aprendizaje que enfrenta una problemática real en contextos auténticos logra efectivamente que los educandos participen y se involucren en la construcción de conocimientos (Cicek et al., 2017; Hevia & Fueyo, 2018; Nakamura et al., 2018). Cabe mencionar que la mera creación de la comunidad de aprendizaje no es suficiente.

Se requiere de la planificación por escenarios, así como el uso de estrategias que faciliten la retroalimentación del proceso y de su evaluación, tanto entre pares, como entre docente y estudiantes (Canabal & Margalef, 2017; Cid & Marcillo, 2023)

El enfoque sociocultural del aprendizaje concibe el rol del docente como un agente mediador que utiliza instrumentos de mediación, los que a su vez influyen en él una vez que los domina (Wertsch, 1998). Por tanto, el docente no está exento de sus propios procesos de aprendizajes, especialmente pedagógicos. Dichos aprendizajes se vuelven visibles y comprensibles a través de procesos de reflexión críticos sobre la propia práctica: antes, durante y después de la acción pedagógica (Altet, 2005; Schön, 1998; Zabalza, 2005). De forma coincidente y recalando lo cambiante de esta época, Domingo (2021) indica que los docentes son los principales agentes del cambio en el contexto competitivo y globalizado del siglo XXI, por tanto:

precisan ser profesionales critico-reflexivos consigo mismos, que practican la observación, la indagación en los procesos de enseñanza- aprendizaje y la gestión del aula, un espacio complejo que se configura como un verdadero ecosistema permanentemente dinámico (p.4).

Sanjurjo (2009) señala que el docente requiere dotarse de tiempo y ciertos recursos que le facilitarán el proceso reflexivo (diarios o bitácoras, rúbricas, grupo de discusión, observación de la práctica -grabaciones- trabajo cooperativo entre colegas, etc.). Al respecto Steiman (2018) sugiere desarrollar procesos de escritura sobre la práctica cotidiana, así como la creación de un ámbito reflexivo que favorezca la socialización de lo escrito. Otra

forma de reflexionar sobre la propia práctica es a través de la participación en estudios de investigación- acción (Cicek et al., 2017). En síntesis, para favorecer el aprendizaje de estudiantes y docentes es necesario implementar procesos de reflexión críticos sobre la propia práctica pedagógica.

La literatura especializada y nuestra propia práctica pedagógica nos llevan a sostener que la apropiación pedagógica del modelo del aprendizaje situado facilita el desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes. A la vez genera oportunidades para que los docentes se conviertan en aprendices de su propia práctica pedagógica.

Para finalizar, sugerimos revisar los siguientes documentos: Biggs, (2006); Biggs y Tags (2011); De Miguel (2006); Diaz (2003); Díaz & Hernández (2010); Klein, (s.f.); Núñez, (2019); Pimienta (2010); Prieto (2007); Ordoñez et al. (2011). Estas lecturas permiten conocer estrategias didácticas participativas, así como procedimientos de evaluación pertinentes al enfoque del aprendizaje situado.

### Conclusiones

El aprendizaje situado es un modelo didáctico pertinente a las necesidades educativas del siglo XXI, puesto que contempla la incorporación del contexto sociocultural e histórico al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello prepara a los aprendices para desenvolverse en su futura práctica profesional (Díaz & Hernández, 2015; Hevia & Fueyo 2018; Nakamura et al., 2018). Es decir, los aprendices tienen la oportunidad de construir conocimiento en el contexto de la cultura en la que se desarrolla la práctica o actividad de aprendizaje. Dicho proceso implica un acto de participación en comunidades de práctica, donde los estudiantes interactúan con otros que comparten intereses y objetivos similares (Brown et al., 1989).

La implementación del aprendizaje situado requiere que los docentes conozcan en profundidad tanto el contexto sociocultural del que proceden sus educandos, sus intereses y aptitudes, así como del campo elegido para realizar la práctica de aprendizaje (Niemeyer, 2006). Todo ello le será necesario para el diseño e implementación de las secuencias didácticas. Aunque, esa implementación deberá ser reforzada por la observación y análisis constante de todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

El aprendizaje situado contribuye a mejorar las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula. Cuando los aprendices trabajan en objetivos y obtienen logros comunes en el desarrollo de su práctica, se crea un ambiente positivo de intercambio de ideas, sugerencias, diferentes alternativas de solución a la problemática, reflexión sobre las acciones de la práctica, motivación y autonomía (Bakhtiar et al., 2017). Para ello es importante que el docente conozca los elementos influyen en la motivación de los estudiantes. De esta manera podrá crear estrategias de enseñanza a aprendizaje que inciten el interés de los aprendices (García, 2017).

El Aprendizaje situado posee la ventaja de ser una metodología que se adapta a cualquier tipo de contenido y asignatura. Aunque en primera instancia sea más relevante el individuo y el contexto, no deja de lado la contextualización de la realidad con la teoría. Esta metodología facilita al estudiante aprehender de la realidad, para comprender y consolidar sus conocimientos. En cuanto al docente, necesita apropiarse de los planes de estudio y adaptar las actividades en función de los escenarios reales en los cuales se aplicarán (Gómez, 2013). Junto con favorecer procesos de retroalimentación que guíen y motiven a sus

estudiantes. Esto es clave para el logro de los aprendizajes y para el fortalecimiento de

la práctica pedagógica (Canabal & Margalef, 2017).



## Referencias

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud. La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias, 33 - 54. México. Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5-11. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X025004005>
- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. (2da edición). Fundación Bancaria "La Caixa".
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Bakhtiar, A., Webster, E., & Hadwin, A.F. (2017). Regulation and socio-emotional interactions in a positive and a negative group climate. *Metacognition and Learning*, 3(1), 57-90. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9178-x>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España. Narcea.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead, Berkshire. Open University Press.
- Bolívar, B., & Caballero, R., (2008). Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4681894>
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42. <https://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2),149-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?Id=56752038009>
- Cicek, J., Ingram, S., Friesen, M., & Douglas, R. (2017). Action research: a methodology for transformative learning for a professor and his students in an engineering classroom. *European Journal of Engineering Education*, 21(7), 1391-1411. [https://www.researchgate.net/publication/321249234\\_Action\\_research\\_a\\_methodology\\_for\\_transformative\\_learning\\_for\\_a\\_professor\\_and\\_his\\_students\\_in\\_an\\_engineering\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/321249234_Action_research_a_methodology_for_transformative_learning_for_a_professor_and_his_students_in_an_engineering_classroom)
- Cid, M., & Marcillo, D. (21/7/2023). *Experiencia pedagógica: diseño gráfico digital "situada"* [vídeo]. <https://youtu.be/WUIQhdyi73k?si=X-SOEogSWgp6IwNn>
- Cobo, C., & Moravec, J.W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid. Morata.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). *Los contenidos de la Reforma*. Madrid, España. Santillana.
- Cunningham, I., & Dawes, G. (2016). *The handbook of work-based learning*. London. Routledge
- De Miguel, M. (coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid. Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, F., (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo, *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (002), 105- 117. Universidad Autónoma de Baja California, México.

- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª. ed.). México. McGraw Hill.
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima*, (34), 3-21.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. (1ª ed.) Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Fischer, G., Rohde, M., & Wulf, V. (2007). Community-based learning: The core competency of residential, research-based universities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning (IJCSCL)*, 2(1), 9-40. doi:10.1007/s11412-007-9009-1
- Gaona, E. (2009). *Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación*. <http://www.eumed.net/eve/resum/07-febrero/egr.htm>
- García-Jiménez, S. (2017). La motivación. Un factor determinante en el aprendizaje. *Notandum*, 44(13), 155-162. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.13>
- Gómez, L. (2013). Aprendizaje situado, una alternativa para responder a los retos educativos de hoy. *Docere*. 9, 27 -29. <https://revistas.uaa.mx/index.php/docere/article/view/2321/2154>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hernández, J. L., & Díaz, M. A. (2015). *Aprendizaje situado. Transformar la realidad educando*. Puebla. Grupo Grafico.
- Hevia Artime, I., & Fueyo Gutiérrez, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula Abierta*, 47(3), 347-354. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.347-354>

Klein, L. (s.f.) Guía práctica del PPI. <http://eduignaciana.tripod.com/docum/guia.pdf>

Lave, J., & Wenger, E., (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. USA. Cambridge University Press.

Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, 1, 1-12. [http://www.lmi.ub.edu/cursos/s21/REPOSITORIO/documents/Lombardi\\_2007\\_Authentic\\_learning.pdf](http://www.lmi.ub.edu/cursos/s21/REPOSITORIO/documents/Lombardi_2007_Authentic_learning.pdf)

Nakamura, P., Rivero, C., & Velasco, A. (2018). Desarrollando competencias investigativas en los estudiantes de Educación a través del aprendizaje situado. *Aula de Encuentro*, 21(1), 182-197. doi: <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.10>

Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341,99-121. [https://ceat.url.edu.gt/pagina/wp-content/uploads/2020/10/guiadocente\\_Estrategias-de-aprendizajeVersionFinal11abril.pdf](https://ceat.url.edu.gt/pagina/wp-content/uploads/2020/10/guiadocente_Estrategias-de-aprendizajeVersionFinal11abril.pdf)

Núñez, R. (2019). Guía docente: Estrategias de aprendizaje-enseñanza, desde el enfoque del paradigma pedagógico Ignaciano (PPI). Universidad Rafael Landívar. [https://ceat.url.edu.gt/pagina/wpcontent/uploads/2020/10/guiadocente\\_Estrategias-de-aprendizajeVersionFinal11abril.pdf](https://ceat.url.edu.gt/pagina/wpcontent/uploads/2020/10/guiadocente_Estrategias-de-aprendizajeVersionFinal11abril.pdf)

Ordoñez, G., Verdejo, P., Cordero, C., Guerra, V., Hernández, C., Martins, M., ...Velasco, M. (2011). *Estrategias para el desarrollo de competencias y pensamiento complejo en el aula en asignaturas del área de ingenierías*. Universidad Industrial de Santander de Colombia. Innova Censal

Pimienta-Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México. Pearson

Prieto-Navarro, L (2007). Autoeficacia del profesor universitario: eficacia percibida y práctica docente. Madrid. Narcea Ediciones

Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24),30-39.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918005>

Salomon, G., & Perkins, D. (1998). Individual and social aspects of learning. *Research in Education*, (23).

Sandí, J. C., Cruz, S., & Hidalgo, K. (2014). *Cooperación académica y de investigación a nivel internacional como medio para fortalecer procesos pedagógicos y de formación en las TIC*. III Congreso Internacional de Educación Superior (CIESUP) (Heredia, Costa Rica).

Recuperado de <http://hdl.handle.net/10915/45622>

Sanjurjo, L. (coord.) .(2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.

Steiman, J. (2018). Las prácticas de enseñanza – en análisis desde una Didáctica reflexiva. Buenos Aires. Miño y Dávila.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea cop.

Villarroel, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching. Five key changes to practice*. EUA: Jossey-Bass.

Wenger, E., (2001). Comunidades de Práctica. Barcelona. Paidós.

Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayne, B. (2019). Comunidades de práctica una breve introducción (Govea Aguilar, D., trad.).

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion>. (Obra original publicada en 2015)

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.