

Educación, empleabilidad e inserción laboral

Editores:

Eduardo Campechano-Escalona
Luz Esperanza Bohórquez Arévalo



EDUCACIÓN, EMPLEABILIDAD E INSERCIÓN LABORAL



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

Educación, empleabilidad e inserción laboral

©Universidad César Vallejo, 2021

Edición y diseño: Fondo Editorial Universidad César Vallejo

Primera edición digital, mayo de 2021

ISBN: 978-612-4435-42-3

DOI: www.doi.org/10.18050/emplea.insercion

Universidad César Vallejo SAC

Av. Alfredo Mendiola 6232, Panamericana Norte, Los Olivos

Lima, Perú

Para descargar este libro puede acceder a la siguiente dirección:

<http://olr.udistrital.edu.co/es/publicaciones>



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este libro es producto del Programa Erasmus+, Capacity Building, de la Unión Europea, por el apoyo y financiación del Proyecto Emple-AP, coordinado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Todos los derechos reservados. La reproducción parcial o total de esta obra en cualquier tipo de soporte está prohibida sin la autorización expresa de los editores.

EDUCACIÓN, EMPLEABILIDAD E INSERCIÓN LABORAL

EDITORES

Eduardo Campechano-Escalona

Luz Esperanza Bohórquez Arévalo



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

SOBRE LOS EDITORES



Eduardo Campechano-Escalona

Doctor en Ciencias de la Educación(UFT-Venezuela). Magíster en Lingüística. Pedagogo (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela). Director del Fondo Editorial de la Universidad César Vallejo(Perú). Docente-Investigador adscrito al Vicerrectorado de Investigación de la UCV. Línea de Investigación: Educación para la Sostenibilidad/Gestión de Programas Sociales. Miembro del comité directivo de EUPerú (Editoriales Universitarias del Perú)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8824-4701>



Luz Esperanza Bohórquez Arévalo

Doctor en Ciencias de la Dirección de la Universidad del Rosario, Ingeniera Industrial, Magister en Administración de Empresas. Se ha desempeñado como consultor empresarial en competitividad y productividad. Actualmente es Profesor Titular de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del grupo de investigación Adquisición y Representación del Conocimiento (ARCOSES) y coinvestigador del grupo de investigación COMPLEXUD. Su principal línea de investigación ha estado en la complejidad de los sistemas sociales humanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8401-3471>

EQUIPO TÉCNICO

PROYECTO EMPLE-AP



ESPAÑA

Colaboradores:

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

- Rosa Batista
- Anabel Lesmes Hernández



FRANCIA

Colaboradores:

Universidad de Bordeaux

- Pedro Arbulu
- Laura Tejada Pascual
- Paola Elena Aybar Jimenez



ITALIA

Colaboradores:

Universidad de Siena

- Erina Guraziu
- Carlo Orefice



PORTUGAL

Colaboradora:

Universidade de Porto

- Fernanda Correia

CHILE

Colaboradores:

Universidad de Valparaíso

- Pilar Pantoja
- Rodrigo Latorre
- Esteban Sefair



Instituto Profesional de Providencia

- David Marin

COLOMBIA

Colaboradora:

Universidad de Antioquia

- Lina Grajales



Universidad Distrital Francisco José de Caldas

- Alexis Ortiz -Phd
- Mg. Maria Eugenia Calderón
- Deicy Alvarado Nieto -Phd
- Luz Esperanza Bohórquez Arévalo -Phd



UNITEC

- Alejandra Nieto
- Flor Olaya
- Ericka García



ILUMNO

- Richard Sanabria



BUAP

MÉXICO

Colaboradores:

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

- Vanessa Carreon
- Odorico Mora Carreón



Universidad Autónoma del Noreste

- María Teresa Martínez N.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

PERÚ

Colaboradores:

Universidad César Vallejo

- Dr. Humberto Llempén Coronel
- Dr. José Luis Castagnola Sánchez
- Dr. Alex Espíritu Colchado
- Dra. Kelly Jiménez de Aliaga
- Dra. Judith Guanilo Baez
- Mg. Sara de los Milagros Navarro Coloma



Universidad
Continental

Universidad Continental

- Emma Barrios
- Gustavo Loaiza

CONTENIDO

Agradecimientos	15
Presentación	17
Prólogo	21

CAPÍTULO 1:	Empleabilidad e inserción laboral: conceptos, enfoques y modelos	25
--------------------	---	-----------

1.	Competencias laborales del profesional en mercadotecnia demandadas por los empleadores. Perú 2019	27
2.	Evaluación de la empleabilidad de los estudiantes de pregrado de la Universidad César Vallejo en Piura	58

CAPÍTULO 2:	Ecosistemas y plataformas que promueven la empleabilidad	81
--------------------	---	-----------

3.	Sharing resources to develop competitive professional identities. The online repository of the Project SUPER	83
4.	Diseño de una plataforma tecnológica para el programa Movi-Emple-AP	100
5.	Transversalidad de competencias relacionadas al emprendimiento en la carrera profesional de Administración para el incremento de autoeficacia emprendedora	125

CAPÍTULO 3:	Educación y empleabilidad: retos y futuro	143
--------------------	--	------------

- | | | |
|-----|---|-----|
| 6. | Teaching transversal skills through project management learning activities | 145 |
| 7. | Competencias profesionales y empleabilidad para el médico en un entorno virtual | 174 |
| 8. | Trabajo decente y nuevas realidades laborales en Colombia | 209 |
| 9. | Método Delphi como instrumento para determinar competencias generales, específicas y requerimientos laborales | 246 |
| 10. | Desigualdad y violencia digital: retos para la educación y empleabilidad en el posconfinamiento | 276 |

CAPÍTULO 4:	Experiencias en los países de la Alianza del Pacífico y la Unión europea	295
--------------------	---	------------

- | | | |
|-----|--|-----|
| 11. | Educación dual y empleabilidad: retos, perspectivas y experiencias de éxito en el contexto europeo | 297 |
| 12. | Modelo de consultoría empresarial para la mejora de la competitividad de las mypes de la provincia de Huancayo y mejora de la inserción laboral de los estudiantes de la Universidad Continental | 365 |
| 13. | Estudio comparado de las competencias suaves que promueven las estrategias curriculares para la empleabilidad 4td y prácticas profesionales | 392 |
| 14. | Desde un enfoque reactivo a un enfoque estratégico de la empleabilidad en una institución de menor tamaño: el caso de Instituto Profesional Providencia | 431 |
| 15. | Empleabilidad, innovación educativa y organizativa. Experiencias en curso | 458 |

Empleabilidad, innovación educativa y organizativa. Experiencias en curso¹

Loretta Fabbri²

Carlo Orefice³

Alessandra Romano⁴

RESUMEN

Contexto: El presente texto aborda el tema de la empleabilidad y reflexiona sobre aspectos fundamentales para la universidad actual y futura y su actualización: ¿cómo se aprende una profesión?, ¿qué conocimiento necesita un profesional para interactuar con los escenarios de trabajo actuales?, ¿cómo diseñar trayectorias de aprendizaje que permitan no solo la adquisición de habilidades expertas, sino también la mejora del conocimiento sedimentario vinculado a la experiencia?, y, por último, ¿cómo cambian los modelos de gestión universitaria?

Las políticas universitarias comenzaron en Italia, en Europa y en otros países un proceso de reforma dirigido a acciones correctivas destinadas a apoyar las carreras universitarias y las prefiguraciones universitarias de los estudiantes. A pesar de esto, la relación crítica entre la investigación académica y las prácticas laborales aún caracteriza demasiado la forma de hacer universidad.

¹ El artículo es el resultado de una reflexión conjunta y de los continuos intercambios entre los tres autores. Solo por razones de atribución científica, se especifica que Carlo Orefice es responsable de la introducción, de la sección 1 y de las conclusiones, mientras que Loretta Fabbri y Alessandra Romano son responsables de la sección 2 y de las subsecciones 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4.

² University of Siena (Italia). Correo: loretta.fabbri@unisi.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7106-0367>

³ University of Siena (Italia). Correo: carlo.orefice@unisi.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3502-3678>

⁴ University of Siena (Italia). Correo: alessandra.romano2@unisi.it.
ORCID: <https://unisi.academia.edu/ALESSANDRAROMANO/Papers>

Método y resultados: En el contexto de un marco teórico que considera el aprendizaje significativo como consecuencia de la participación en las prácticas de las comunidades profesionales, en el presente trabajo se describen experiencias de innovación educativa y organizacional llevadas a cabo en la Universidad de Siena (especialmente por parte del proyecto Teaching & Learning Center del Santa Chiara Lab), las cuales parecen particularmente significativas para describir los procesos de cambio que tienen lugar y los desafíos que estas instituciones deben enfrentar.

Conclusiones: El presente artículo se enfoca en la relación entre el tema de la empleabilidad y la crisis de legitimidad de la universidad con respecto a su propia capacidad formativa y la usabilidad práctica de un conocimiento que tradicionalmente no ha tenido en cuenta los contextos de uso. Preguntándose además cómo cambian los modelos de gestión universitaria, propone estrategias para el cambio organizacional que parecen urgentes para pensar la relación entre las universidades y el mundo del trabajo.

Palabras clave: Buenas prácticas, empleabilidad, innovación educativa y organizativa, Teaching & Learning Center, Universidad de Siena.

ABSTRACT

Context: This text addresses the issue of employability and reflects on fundamental aspects for the current and future university and its updating: how does one learn a profession, what knowledge does a professional need to interact with current work scenarios, how to design learning trajectories that allow not only the acquisition of expert skills but also the improvement of sedimentary knowledge linked to experience, and, finally, how do university management models change?

University policies started in Italy, in Europe and in other countries a reform process aimed at corrective actions aimed at supporting university careers and students' university prefigurations. Despite this, the critical relationship between academic research and work practices still too much characterizes the way of doing university.

Method and results: In the context of a theoretical framework that considers meaningful learning as a consequence of participation in the practices of professional communities, this paper describes experiences of educational and organizational

innovation carried out at the University of Siena (especially by the Teaching & Learning Center project of the Santa Chiara Lab), which seem particularly significant for describing the processes of change taking place and the challenges that these institutions must face.

Conclusion: This article focuses on the relationship between the issue of employability and the crisis of legitimacy of the university with respect to its own formative capacity and the practical usability of a knowledge that traditionally has not taken into account the contexts of use. Asking also how university management models change, it proposes strategies for organizational change that seem urgent to think about the relationship between universities and the world of work.

Keywords: Best practices, employability, educational and organizational innovation, Teaching & Learning Center, University of Siena.

1. Introducción

¿Por qué, con base en qué y cómo la universidad está interesada en la empleabilidad de los alumnos y estudiantes? ¿Qué significados tiene y qué escenarios abre una pregunta de esta magnitud?

Si tratamos de descomponer el constructo, notamos de inmediato que esto de hecho ha llevado a la universidad a lo largo de un proceso de cambio profesional y organizacional relevante, ha involucrado su identidad y su papel. Lo anterior se debe a que, en Europa y más allá, el problema de la baja empleabilidad de los jóvenes también se ha relacionado con la falta de alineación de la educación universitaria con las necesidades del mercado laboral y las necesidades del neoprofesionalismo (Orefice y Melacarne, 2018; Fabbri y Romano, 2019). A través del término “empleabilidad”, la crisis de legitimidad de la universidad sobre su propia capacidad formativa y, sobre todo, sobre la usabilidad práctica de un conocimiento que tradicionalmente no ha tratado los contextos de uso se ha vuelto cada vez más visible. La cuestión de la empleabilidad se ha convertido entonces en un objetivo estratégico para el mundo académico que ha requerido la validación de las formas en que se construyen los currículos, los procesos de enseñanza/aprendizaje y el papel del conocimiento con respecto a los resultados del aprendizaje.

En este sentido, un primer indicador lo dan las políticas universitarias nacionales de Italia (Ley 30/2000; Ley 53/2003; Ley 230/2005) y las internacionales (Proceso de Bolonia; estrategia EU2020; Erasmus+) de las últimas décadas, preocupadas por reformar e introducir un cambio en los objetivos destinados a apoyar no solo las carreras universitarias, sino también las competencias profesionales de los estudiantes (Fondazione CRUI, 2018; Melacarne et al., 2018). Entre los objetivos principales de estas políticas se encuentra la necesidad de repensar la oferta de capacitación universitaria para que se cumpla con la demanda de los diversos interesados y para caracterizar profesionalmente los cursos de grado.

Otro punto clave al que se hace referencia es privilegiar, desde la perspectiva de una sociedad de aprendizaje, el aprendizaje con respecto a la enseñanza, lo cual se traduce en un cambio en la acción didáctica capaz de acompañar y apoyar al estudiante en la compleja empresa de elaboración de su vida y proyecto profesional (Bertagna, 2011; Fabbri et al., 2018). Además, se presta especial atención en garantizar oportunidades y herramientas de orientación y apoyo para trabajar, con el fin de hacer frente al cambio continuo que es la unidad de medida de este momento social y productivo (Orefice y Guraziu, 2019). Finalmente, se cuestiona la suposición de que uno primero estudia y luego trabaja (Fabbri y Rossi, 2008).

La orientación, la tutoría, las prácticas, la inserción laboral, el aprendizaje son ahora todos los dispositivos que introducen las universidades y sus actores en el trabajo, que se convierte en una experiencia cognitiva fundamental tanto en Italia como en otros lugares. Conocer las prácticas de trabajo dentro del contexto de formación significa, por lo tanto, comprender los problemas reales que los profesionales encuentran en el desempeño diario de sus actividades, combinar lo que se estudia con lo que se va a hacer, lo cual significa comprender la usabilidad de la investigación y los estudios realizados.

En vista de lo anterior, se introdujeron también dispositivos organizativos que facilitan e implementan la comparación entre las universidades y el mundo laboral, y se ha extendido el principio de que la planificación de la educación universitaria se convierte en una práctica socialmente compartida. Por tanto, parece claro que lo que está en juego no es una colaboración episódica o referida a programas específicos, sino una colaboración estable, basada en una comunicación duradera con el mundo exterior con el cual dialogar para definir estrategias de formación, codiseño de formación e itinerarios de investigación, y calificar cursos de capacitación en términos de necesidades profesionales (Fabbri y Rossi, 2008; Fabbri et al., 2018).

Otra pregunta importante que es necesario anticipar y que se refiere a la baja usabilidad del conocimiento académico en contextos de uso es la relación crítica entre la investigación y las prácticas que, con demasiada frecuencia, siguen caminos diferentes. Cuando hablamos de esta brecha, estamos cuestionando dos mundos que tienen poco que ver entre sí. En este sentido, creemos que el diálogo entre la investigación y los problemas que caracterizan a las comunidades, organizaciones y personas ha aumentado la probabilidad de producir descubrimientos significativos para el desarrollo de la sociedad; ha permitido proponer con fuerza la cuestión de la función profesionalizadora de los caminos de la educación superior y superar las separaciones epistemológicas o socioculturales (es decir, separaciones entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, entre conocimiento científico y conocimiento profesional, entre cultura y trabajo); ha hecho posible la oportunidad de hacer interactuar a actores, productos, intereses, organizaciones, de acuerdo con áreas de interés mutuo, permitiendo una revisión de las formas tradicionales de ser y hacer universidad, de cultivar y promover el desarrollo profesional.

El aprendizaje y la investigación, por lo tanto, pertenecen a las comunidades: lo que un profesional necesita saber ya no es una pregunta que la universidad pueda responder sola. En cambio, necesita abrir tablas y caminos que permitan procesos de participación de las comunidades locales. Las universidades y las comunidades deben lanzarse y asumir el desafío, actuar mutuamente, confrontarse y, por qué no, enfrentarse a la importancia de combinar el conocimiento científico y el conocimiento práctico (Latour, 1998). Solo de esta manera este proceso de innovación dentro de la universidad, este acuerdo renovado entre conocimiento y utilidad, puede ser verdaderamente aceptado y traducido en sistemas de acción suficientemente estables y compartidos que mantengan unidas a las personas, las tecnologías, las culturas de referencia, el conocimiento situado y generalizado.

Pero hay que hacer otra aclaración con respecto a este punto. Como profesores de una universidad europea, hemos escuchado un ruido cada vez más ensordecedor dentro de nuestras aulas. Ese conocimiento general que transmitimos, que se refiere al conocimiento especializado de nuestra disciplina, ¿sirve para llevar a cabo esa profesión para la cual los estudiantes están allí? Por ejemplo, ¿están interesados en estudiar pedagogía general o economía empresarial o en aprender a usar teorías para interpretar las realidades con las que tratan? ¿El punto de partida es la disciplina o los problemas que los estudiantes tendrán que enfrentar una vez que se inserten en los contextos de trabajo? Una sensación de frustración acompaña nuestra identidad profesional cuando nos preguntamos sobre la utilidad de lo que enseñamos y cómo lo hacemos. A menudo transmitimos un conocimiento general, descontextualizado, estamos más atentos a

los aspectos declarativos del conocimiento que al aprendizaje de metodologías de investigación e intervención que permitirían a los estudiantes aprender a producir conocimiento situado.

Como argumentaremos en los siguientes párrafos, la voluntad de promover la empleabilidad implica realizar innovación organizacional y educativa. La tesis que pretendemos sustentar es que, para responder a la pregunta de cómo desarrollar y apoyar la empleabilidad de los estudiantes y alumnos, se deben abrir grandes espacios de investigación e intervención que permitan comparaciones e intercambios entre quienes enfrentan el mismo proceso en diferentes situaciones (Fabbri y Romano, 2019). Las universidades son escenarios importantes donde diferentes experiencias y diferentes paradigmas teóricos contribuyen al desarrollo de conocimiento validado socialmente y científicamente con respecto a un tema que no puede tener una solución unívoca, que presenta conflictos de valor e intereses (Orefice, 2019).

¿Tenemos soluciones simples? No. Sin embargo, tenemos claras las nuevas tareas de la universidad y estamos participando en un cambio de época.

2. Aprender, participar, compartir. El fundamento científico y teórico de una hipótesis

Los estudios y las investigaciones realizadas siguiendo una perspectiva profundamente crítica e innovadora en la forma de entender el conocimiento nos permiten presagiar los paradigmas teóricos que justifican y legitiman el punto de inflexión a través del cual se interpretan los procesos de aprendizaje y enseñanza en la educación superior. En este sentido, una contribución decisiva fue dada por la investigación del entorno neovygotskiano y sociocultural, al que están vinculados los estudios relacionados al aprendizaje informal y situado. La recepción de estas perspectivas tiene implicaciones no solo en la investigación, sino también en la forma en que funcionan los diferentes contextos. De hecho, prefiguran nuevos entornos para el aprendizaje formal y se convierten en un punto de referencia para repensar la enseñanza.

Los estudios sobre la naturaleza de la inteligencia y el aprendizaje cotidianos, típicos de la vida real, han proporcionado elementos de comprensión sobre las diferencias entre el aprendizaje en contextos educativos como la escuela y la universidad, y otros tipos de aprendizaje. En este caso, es el aprendizaje en

los contextos de la vida práctica lo que nos permite responder a los límites del aprendizaje formal. Hace más de dos décadas, Lauren B. Resnick (1984) hizo un balance de cuatro características principales de la actividad mental que parecen diferentes del trabajo realizado en contextos formales. La académica propone investigaciones que exigen abandonar algunas de esas características que distinguen el aprendizaje en contextos formales del aprendizaje en la vida práctica; acumula evidencia de que el enfoque tradicional del aprendizaje formal en las actividades de individuos aislados que operan, aunque correctamente, con símbolos separados de la experiencia y en habilidades fuera de contexto puede ser parcialmente responsable de las dificultades de la educación formal para lograr sus objetivos únicos (Resnick, 1984, 1999, 2010).

Modificar la universidad para permitirle promover mejor la capacidad de aprender en contextos sociales y laborales puede renovar simultáneamente su valor. En la misma investigación, Resnick (1984) examina una serie de programas que prometen enseñar habilidades cognitivas de nivel superior y buscar elementos comunes que, en su conjunto, puedan guiar hacia una teoría general de cómo adquirir las habilidades de pensamiento y aprendizaje. La autora identifica tres que parece importante destacar en este aporte para corroborar la hipótesis de trabajo planteada:

1. Los programas más efectivos incluyen el trabajo intelectual socialmente compartido y se organizan en torno a la realización común de tareas, de modo que los elementos de la capacidad adquieran significado en todo el contexto;
2. Muchos programas incluyen elementos de aprendizaje, es decir, realizan procesos explícitos que generalmente están ocultos y fomentan la observación y los comentarios de los estudiantes;
3. El tratamiento del tema está concebido para involucrar a los estudiantes en el proceso de construcción e interpretación de significados, algo que puede ayudar a evitar ejercitar el pensamiento utilizando símbolos separados del referente.

Resnick ha desarrollado otras investigaciones sobre este tema (Resnick y Matsumura, 2007; Resnick y Schantz, 2014). En una de estas, describe el caso de radiólogos expertos y demuestra cómo interpretan las radiografías utilizando procesos mentales diferentes de los aprendidos gracias a la lectura de libros de texto o durante la enseñanza universitaria. ¿Qué tiene que ver esto con la empleabilidad y con lo que estamos tratando en este ensayo? Las investigaciones mencionadas destacan los límites de una educación formal comprometida

en hacer aprender habilidades y principios teóricos generales y ampliamente utilizables cuando, por el contrario, las personas necesitan desarrollar formas de conocimiento apropiadas a las situaciones. La innovación de la enseñanza dentro de este marco teórico debería ayudar a la academia a preparar directamente a las personas para la participación en la vida social y para aprender de manera efectiva en el curso de su vida laboral (Resnick et al., 1997; Fabbri, 2007 y 2018).

Otro elemento que es importante abordar es la tensión constante para identificar formas de conexión entre la dimensión situada del conocimiento y los aspectos de transferibilidad y generalización del conocimiento para un diálogo efectivo entre teorías y prácticas. La traducción de estos supuestos en prácticas didácticas mejora ese conjunto de métodos activos que se refieren a las “metodologías de aprendizaje activo” (Fabbri y Romano, 2017). En este caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje incluyen un trabajo intelectual socialmente compartido y se concretan en torno a la realización común de tareas. En este sentido, el aprendizaje se configura como una forma de aprendizaje cognitivo (Lave y Wenger, 2006) donde la capacidad de desarrollarse progresivamente es también permitida mediante la comparación y el intercambio entre pares. El punto de partida no está dado por las disciplinas, sino por áreas de conocimiento e interpretaciones. En esta dirección, las metodologías de desarrollo activo se caracterizan por la atención que prestan a la producción de conocimiento relacional y a la mejora de la materialidad que conlleva cada acción (Fabbri y Romano, 2017).

Algunas investigaciones (Michael, 2006; Freeman et al., 2014) destacan que las metodologías de aprendizaje activo aumentan el rendimiento de los estudiantes y tienen un impacto significativo en la calidad del aprendizaje, con lo que favorecen el trabajo en equipo en lugar del aprendizaje individual. Gracias a estos métodos de enseñanza, los estudiantes asumen la responsabilidad del proceso de aprendizaje; están más involucrados y activos; reflexionan críticamente; trabajan y aprenden en colaboración; pasan tiempo discutiendo el contenido y los materiales proporcionados por los profesores; experimentan, hacen preguntas, incluso sobre conceptos desafiantes; aprenden tanto del proceso como del contenido.

La introducción de estas metodologías representa, por lo tanto, una trayectoria compartida por los sistemas europeos de educación superior para favorecer la adquisición de las habilidades consideradas estratégicas, mejorar la empleabilidad de los estudiantes y desarrollar las habilidades de enseñanza de los docentes. Como ejemplo de lo que se está afirmando aquí, entre los enfoques desarrollados en la literatura para la implementación de proyectos, destinados a difundir métodos activos en la comunidad académica, vale la pena recordar el trabajo de Yorke y Knight (2004). Un primer enfoque llamado “paralelo” (*parallel*) nació

como una oferta de talleres educativos para estudiantes, paralelos a actividades curriculares, en los cuales es posible desarrollar habilidades transversales específicas. Un segundo concepto, “integrado” (*embedded*), se presenta como un cambio cualitativo en los métodos de enseñanza de los docentes en la consideración de que las competencias transversales deben integrarse en el conocimiento y las habilidades técnicas (tabla 1).

Tabla 1. Enfoques de diseño para la difusión de metodologías de aprendizaje activo en las organizaciones.

	Enfoque paralelo (parallel)	Enfoque integrado (<i>embedded</i>)
Base epistemológica	El conocimiento es el producto final de un proceso de aprendizaje	El conocimiento es el uso que se les dan los sujetos que lo poseen
Metodología	<i>Scaffolding</i>	<i>Lerner Centered Teaching</i>
Logica de diseño	Secuencial: se identifican las competencias transversales y se promueven actividades <i>ad hoc</i>	Integrada: se organiza el entorno de aprendizaje permitiendo que el alumno aprenda en una situación "simulada"
Papel de la institución	Organiza actividades de capacitación sobre habilidades blandas específicas junto con el curso de estudio y elige de vez en cuando cómo formalizarlas en términos de Créditos de formación Universitaria	Apoya la innovación educativa a través de cursos de capacitación para docentes o comunidades científicas con el objetivo de apoyar y legitimar la adopción de estrategias de enseñanza

Impacto organizacional	Alto en procedimientos formales Bajo en cultura organizacional / educativa	Bajo en procedimientos formales Alto en cultura organizacional / educativa
Evaluación	Evaluación cualitativa y / o cuantitativa con bajo uso de revisión por pares	Evaluación cualitativa y / o cuantitativa con uso medio-alto de revisión por pares

Fuente: Yorke y Knight (2004).

Aunque no hay oposición entre las dos líneas de desarrollo, en algunos estudios la conciencia de que la adopción de un enfoque paralelo genera un impacto más suave en la organización sigue siendo central, mientras que un enfoque integrado tiene una mayor influencia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Fondazione CRUI, 2018).

3. Experiencias en curso: pruebas prácticas de empleabilidad en la Universidad de Siena

Moviéndose dentro de las coordenadas teóricas, epistemológicas y organizativas que acabamos de describir, hace unos diez años la Universidad de Siena creó el Santa Chiara Lab, un centro para la experimentación de contaminaciones y conexiones entre empresas y universidades y el desarrollo de perspectivas transdisciplinarias⁵. El Santa Chiara Lab representa un facilitador y un apoyo a la innovación; es un lugar donde se desarrolla un tipo de investigación colaborativa en la que investigadores y profesionales realizan proyectos innovadores para resolver problemas. Dentro del Santa Chiara Lab, después de un proceso de evaluación comparativa internacional, se estableció el Teaching and Learning Center. Al involucrar a los estudiantes en talleres basados en metodologías de aprendizaje

⁵ Página web Santa Chiara Lab: <https://santachiara.lab.unisi.it/>

activo, el objetivo es apoyarlos —siguiendo un enfoque de diseño paralelo— en la construcción de su propia profesionalidad a través del desarrollo de habilidades transversales para enfrentar los desafíos actuales del mundo del trabajo (Fabbri y Romano, 2018; Orefice y Melacarne, 2018).

El Santa Chiara Lab y el Teaching and Learning Center son, por lo tanto, dos estructuras organizativas que permiten acelerar los procesos de innovación y permiten que los estudiantes tengan un entorno de aprendizaje que no siempre está presente en el contexto educativo de los cursos de grado. En estos entornos, pueden desarrollar habilidades relacionales, habilidades de gestión, habilidades de resolución de problemas, habilidades de análisis y síntesis en contextos estructurados y no estructurados, habilidades de toma de decisiones, habilidades de interacción con colegas, empleados y jefes, y habilidades relacionadas con la autogestión.

En particular, el Teaching and Learning Center es también el lugar donde se practican las actividades de formación y el desarrollo profesional de los profesores universitarios, a partir de las experiencias, los dilemas y las críticas que ellos encuentran en la gestión de los procesos de aprendizaje. La intención es construir entornos de autoformación de los docentes que permitan pensar sobre el desarrollo profesional no tanto en términos tradicionales, sino a través de la formación en aula basada en la transmisión del conocimiento disciplinario que se presume útil para el cambio. Pensamos que era necesario, de hecho, realizar ajustes que permitieran a los grupos de pares discutir sobre los problemas que encuentran y detectar diferentes soluciones a problemas similares a través de métodos de facilitación como el aprendizaje activo (*action learning*), la conversación de aprendizaje activo (*action learning conversation*), el aprendizaje basado en la experiencia (*experience based learning*), el aprendizaje basado en la investigación (*inquiry based learning*), el aprendizaje basado en proyectos (*project based learning*), el aprendizaje basado en problemas (*problem based learning*) o los comentarios (*feedback*) (Fedeli y Taylor, 2017; Fabbri y Romano, 2019; Romano, 2020a).

Siguiendo esta línea, los temas de formación y desarrollo profesional de los docentes se han abordado para difundir metodologías de aprendizaje activo de acuerdo con un enfoque integrado orientado, como se informó antes, al uso de prácticas de enseñanza centradas en el alumno en el aula mediante el desarrollo de habilidades por parte del docente. En el Teaching & Learning Center de la Universidad de Siena, en particular, la puesta en juego común en torno a la cual se integraron las primeras comunidades de enseñanza de aprendizaje consistió

en producir conocimientos y repertorios compartidos con los que mejorar las prometedoras prácticas de enseñanza ya existentes y difundirlas en sus propios grupos de investigación, titulaciones y departamentos.

Este objetivo se ha traducido, con el tiempo, en dos actividades estratégicas:

1. Detectar experiencias, prácticas y metodologías de enseñanza emblemáticas y prometedoras para el desarrollo de competencias técnicas y transversales en los estudiantes;
2. Compartir y validar criterios de relevancia e importancia capaces de apoyar la consolidación y el desarrollo de nuevas prácticas.

Los estudios sobre la epistemología profesional (Schön, 1993), las prácticas (Gherardi, 2017; Fabbri, 2007), las comunidades de práctica (Wenger, 2006), las teorías del aprendizaje transformativo (Mezirow, 2003; Brookfield, 2010; Taylor, 2002) y del aprendizaje transformativo informal (Marsick y Neaman, 2018) constituyen, por lo tanto, los anclajes conceptuales a los que hacer referencia para interpretar los procesos de cambio en curso en la epistemología profesional del profesorado universitario, como se argumenta en este trabajo. Los constructos de *reflexión en el curso de acción* y la *reflexión sobre la acción* de Schön (1993), por ejemplo, nos permiten tematizar los procesos que sustentan el desarrollo profesional de los docentes en términos de escenarios y dispositivos dialógicos para facilitar caminos crítico-reflexivos colectivos, en los cuales reflexionar *sobre la experiencia, a través de la experiencia* y poder aprender de la experiencia, superando la ilusión romántica de diseñarlos como momentos de formación “spot” para ser entregados en formas más o menos participativas (Bracci y Romano, 2018).

La experiencia del Teaching & Learning Center nos permite enfocarnos en cuáles son los dispositivos de formación funcional para el desarrollo profesional de los docentes, que tematizan la formación como acompañamiento a las prácticas profesionales, que facilitan la promoción del aprendizaje desde la práctica como inversión para la innovación profesional y organizacional (Fabbri, 2018). De hecho, en el Teaching & Learning Center se han creado escenarios de comparación entre grupos de pares para interceptar diferentes soluciones a los problemas que encuentran a través de metodologías de facilitación como el *aprendizaje activo* y la *conversación del aprendizaje activo* (O’Neil y Marsick, 2009). Los participantes se enfrentaron a partir de sus dilemas desorientadores y los problemas críticos que encuentran en el aula: abandono de los estudiantes a la mitad del curso, ausencias frecuentes, bajas evaluaciones en las pruebas de exámenes y evaluaciones negativas de la enseñanza por parte de los estudiantes. Por lo tanto, a través del dispositivo de las *comunidades de aprendizaje*, la formación de docentes no

fue concebida como la provisión de módulos de formación intensiva dirigidos a docentes experimentados y nuevos. Más bien, se tradujo en sesiones participativas de aprendizaje entre pares, en las que, a través de enfoques ascendentes, se agregaron equipos de gestores de cambio de innovación docente.

3.1 Crear comunidades para difundir metodologías de desarrollo activo

Una primera experiencia se refiere a la actividad conjunta de profesores júnior de la Universidad de Siena que establecieron una comunidad de aprendizaje para compartir enfoques y métodos de aprendizaje y enseñanza centrados en el aprendizaje y basados en la investigación (figura 1). El equipo involucra a profesores de once departamentos, de Ciencias históricas y patrimonio cultural a Ingeniería de la información y Ciencias matemáticas⁶. Durante las sesiones de aprendizaje, los participantes, gracias también a la intervención de profesores más experimentados, aprenden los métodos de enseñanza activos que ya existen en la comunidad académica y validan los más prometedores con el objetivo de experimentarlos en sus enseñanzas o en sus propios grupos de investigación y departamentos. Al final de la primera reunión, los asistentes participaron en la designación de un “explorador” para cada departamento universitario, a quien se le encomendó la tarea de difundir las actividades de la comunidad en su propio contexto de trabajo (Romano, 2020b).

⁶ Tomado de: <https://santachiaralab.unisi.it/scope/training/project/faculty-community-of-learning-unisi>

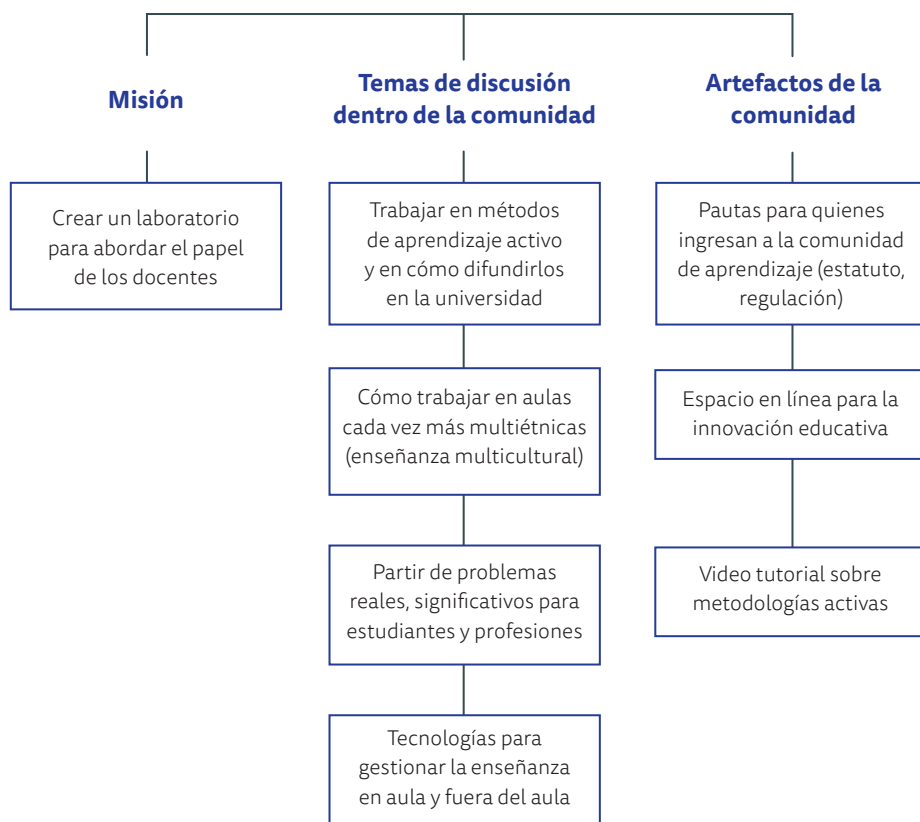


Figura 1. Temas y artefactos propuestos durante la primera reunión de la comunidad docente junior. Fuente: Elaboración propia.

La comunidad docente toma nota de experiencias, prácticas y métodos de enseñanza prometedores para el desarrollo de habilidades técnicas y transversales en los estudiantes; y comparte y valida los criterios de relevancia que pueden apoyar la consolidación y el desarrollo de nuevas prácticas. Las actividades del Teaching and Learning Center continúan en una acción de redes con otras universidades italianas que han llevado a cabo experiencias similares de difusión de metodologías de aprendizaje activo. Las reuniones de la red, en las que participan los gestores institucionales de los centros, son momentos de aprendizaje entre universidades que realizan investigaciones sobre el tema de la innovación educativa. La red es un lugar para promover el aprendizaje

organizacional, para estimular los procesos de innovación dentro de las universidades que tienen un impacto en los estudiantes y su capacidad para lidiar con contextos sociales y productivos (figura 2).

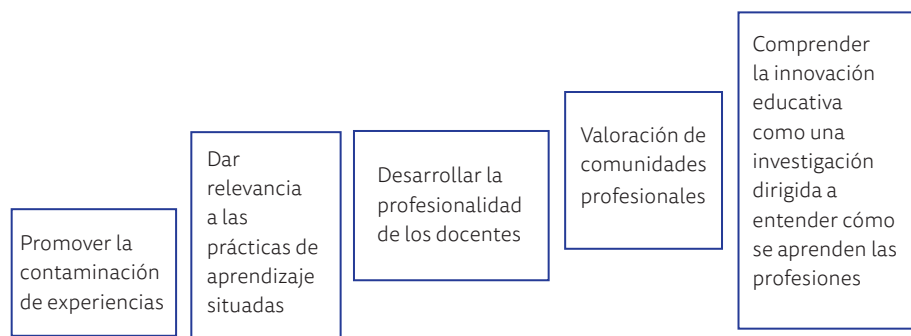


Figura 2. Elementos comunes a las prácticas en curso en los Teaching and Learning Center de la red. Fuente: Elaboración propia.

La interacción y el intercambio de experiencias que tienen lugar durante las reuniones entre los líderes del Teaching and Learning Center dan testimonio de las diferencias de enfoque entre las distintas universidades, pero también una convicción común: las habilidades disciplinarias se vuelven periféricas con respecto a la enseñanza de los contenidos básicos y objetivos de aprendizaje, más relevante en la formación de futuros profesionales.

3.2 El “contenido básico” de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Otras experiencias importantes sobre el tema de la empleabilidad como facilitador de la innovación didáctica y organizativa tienen que ver con el Departamento de Educación, Ciencias Humanas y Comunicación Intercultural, en particular con la Licenciatura en Ciencias de la Educación y la Formación⁷. También en este caso, las acciones implementadas han mejorado la agregación informal de docentes que comparten el desafío de la innovación educativa. El tema sobre el cual la comunidad docente ha dialogado es cómo cada enseñanza

⁷ Tomado de: <https://santachiaralab.unisi.it/scope/training/project/faculty-community-of-learning-unisi>

vinculada a diversas áreas disciplinarias (pedagógica, histórica, filosófica, antropológica, económica, psicológica, neuropsiquiátrica) puede contribuir a lograr los objetivos educativos comunes en términos de contenidos básicos. Se han establecido grupos disciplinarios que compartirán con la universidad el trabajo de desempaquetar cada objetivo educativo a la luz de las figuras profesionales y el mercado de trabajo de referencia para los estudiantes (tabla 2) (Fabbri, 2018).

Tabla 2. Trayectorias de alineación entre enseñanza y aprendizaje.

Trayectorias Organizacionales	Trayectorias Didácticas
<ul style="list-style-type: none"> Planificación compartida de programas de enseñanza (contenidos básicos como base) 	<ul style="list-style-type: none"> El diseño de los contenidos básicos con las otras áreas disciplinarias del Curso de Grado L-19
<ul style="list-style-type: none"> El Comité Docente como sala de control 	<ul style="list-style-type: none"> La contribución de diferentes áreas disciplinarias al logro de los objetivos de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> La asamblea de profesores como entorno de procesamiento compartido para el programa de estudios (syllabus) 	<ul style="list-style-type: none"> El syllabus y el programa de estudios como artefactos innovadores
<ul style="list-style-type: none"> Compartir la relación entre disciplinas y objetivos de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Alinear la evaluación entre objetivos de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Además, con la comunidad informal de docentes era también importante trabajar en los entornos institucionales. En los Comités Didácticos, se han compartido los criterios para construir los programas de enseñanza que deben ser pertinentes con los objetivos educativos del curso. Creemos, de hecho, que es necesario redescubrir el significado de los espacios burocráticos vividos y a menudo interpretados solo como los límites dentro de los cuales se pueden formalizar las decisiones y no como lugares para producir conocimiento compartido. Los objetivos educativos que persigue cada docente, las fuentes y los métodos utilizados, deben convertirse en objetos de negociación dentro de los entornos formales donde se toman las decisiones. Los grupos

informales de docentes y los Comités Didácticos se han convertido en lugares para la elaboración de nuevas estrategias y en espacios para la traducción de decisiones. Estas condiciones “inmateriales”, dentro de las cuales tomó forma la nueva retórica académica, han hecho que algunos cambios sean una consecuencia de un proyecto compartido más que una imposición. Por lo tanto, han prevalecido opciones más abiertas para revisar también los contenidos de la disciplina. Como es evidente, se trata de crear las condiciones para reescribir las prácticas docentes, legitimar y apoyar a un maestro o a un grupo de maestros para cambiar la forma en que se organiza el aula, para alcanzar estándares educativos más altos, para reposicionar su actividad docente (Fabbri, 2018; Fabbri et al., 2018).

3.3 El doctorado en “Aprendizaje e Innovación en Contextos Sociales y Laborales”

La cadena de formación del Departamento de Educación, Ciencias Humanas y Comunicación Intercultural en el que tiene lugar la experiencia descrita, abarca desde el curso de tres años, pasando por el curso de maestría, hasta el doctorado de investigación en “Aprendizaje e Innovación en Contextos Sociales y Laborales”⁸. El doctorado, ahora en su segundo año de implementación, intenta responder al problema de que muchos investigadores formados en contextos académicos tradicionales no están equipados para hacer frente a la economía del conocimiento moderna, donde las conexiones con la sociedad y los contextos laborales son importantes.

La propuesta del doctorado es poner en el centro de los proyectos de investigación realizados por los candidatos los problemas que enfrentan los profesionales y las organizaciones en los contextos de la práctica, y construir un camino *ad hoc* para cada estudiante en el que pueda aprender a resolverlos a través de formas diversificadas de aprender de la experiencia y de la confrontación con el mundo de las profesiones. Es por eso que un espacio predominante está dedicado a pasantías, investigación aplicada e investigación colaborativa. Estos métodos se utilizan para dar la oportunidad de participar en la vida organizacional, usar la investigación como un método para comprender los problemas y al mismo tiempo desarrollar la propia trayectoria de desarrollo profesional de manera no necesariamente limitada a los contextos académicos.

⁸ Tomado de: <https://santachiara.lab.unisi.it/scope/training/project/faculty-community-of-learning-unisi>

Siguiendo este enfoque, el programa de doctorado nace en una red de colaboraciones con comercios y empresas que financian parte de las becas puestas a disposición. Esta colaboración se traduce en itinerarios específicos de aprendizaje industrial, alto aprendizaje y pasantías, en los que las actividades de investigación se desarrollan directamente en las organizaciones de producción. La atención constante a la dimensión internacional y la relación mutua con el mundo empresarial son los dos aspectos más innovadores del programa, que refuerzan la adaptación de los objetivos de aprendizaje presentes en la universidad a lo que se hace en el mundo laboral.

3.4 El proyecto “Pautas para la orientación y tutoría para promover el éxito universitario y profesional”

La última experiencia descrita en este texto parte de la observación sobre los procesos de transformación de las profesiones. Se multiplican situaciones y contextos donde múltiples figuras utilizan el mismo conocimiento y donde la actualización efectiva requiere acercarse a conocimientos diferentes a los de referencia. Esta condición refleja la urgencia de trabajar en las representaciones que los estudiantes tienen y están construyendo de su profesión y ayudarlos a comprender la pluralidad de roles y áreas en las que se puede articular (Kanevlin et al., 2006). En este sentido, los servicios de tutoría universitaria se vuelven centrales.

Los temas de tutoría, orientación laboral y validación de prefiguraciones profesionales de estudiantes son el foco de un proyecto nacional (2019/2021) financiado por el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación de Italia. En este proyecto⁹, la Universidad de Siena, líder de una red de catorce universidades estatales, 116 escuelas, 55 empresas e 46 instituciones estatales, pretende desarrollar conjuntos de actividades que permitan lidiar con las condiciones para apoyar la construcción de prefiguraciones profesionales en los estudiantes, creando entornos para combinar lo que se estudia con lo que se hará en el lugar de trabajo. En este sentido, los destinatarios privilegiados de estas actividades son alumnos de secundaria (4.º y 5.º curso) y universitarios, profesores de escuelas y universidades, y actores organizacionales con función de tutoría. El desarrollo de formas de continuidad entre la escuela, la universidad y el mundo del trabajo se traduce entonces en el diseño de servicios temporales y microorganizaciones donde conectar el conocimiento práctico y

⁹ Tomado de: <https://santachiaralab.unisi.it/scope/training/project/faculty-community-of-learning-unisi>

el conocimiento teórico, y estudiar contextos de estudio y contextos de trabajo que brinden métodos de capacitación que sean más funcionales para las necesidades de empleabilidad de los estudiantes. Lo anterior por medio de dos acciones macro:

1. Acciones de orientación, que incluyen:

- Talleres de enseñanza presencial para estudiantes de secundaria basados en actividades como: "Historias de vida curricular", desarrollo de habilidades blandas, enfoques didácticos multimedia (videos) y entrevistas, itinerarios de orientación a través de las nuevas tecnologías;
- Talleres entre profesores de escuela y profesores universitarios, denominados "Círculos de orientación", destinados a validar prácticas de orientación eficaces, teniendo en cuenta también la recepción de estudiantes con discapacidad;

2. Acción de "tutoría", que incluye:

- Cursos de formación para estudiantes tutores e implementación de servicios de tutoría entre pares;
- Desarrollo de un repositorio en línea de herramientas y materiales para apoyar las acciones de tutoría para los estudiantes tutores;
- Laboratorios de desarrollo de habilidades emprendedoras y puesta en marcha de empresas innovadoras, realizados en colaboración con empresas e instituciones colaboradoras, abiertos a alumnos de segundo y tercer grado de estudios de educación y formación.

Desde este punto de vista, como es evidente, el proyecto propone un modelo de tutoría universitaria que se configura como el conjunto planificado de varios servicios puestos a disposición por la organización universitaria, desde el momento de ingreso hasta el final del curso de estudio. En el modelo propuesto, el objetivo de los servicios de tutoría es apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de gestión para sus procesos de formación dentro del contexto académico del que forman parte y durante las transiciones que caracterizan el periodo de estudio (desarrollo de formación curricular, transiciones entre cursos de pregrado y posgrado, experiencia laboral, interrupciones y recuperación de actividades de estudio, etc.). Se les pide a los estudiantes que expongan a los actores institucionales los problemas y las

dificultades que obstaculizan el desempeño de sus estudios y que participen activamente en la implementación de estrategias de solución, pero también que propongan la realización de proyectos académicos y la inserción laboral (Fabbri y Melacarne, 2016; Orefice y Melacarne, 2018).

Para la institución académica, se trata de comprender qué acciones programar e implementar para eliminar las causas que llevaron a la aparición de un problema y activar los procesos de transformación. También, se trata de identificar las materias y los cuerpos involucrados, los procedimientos y los roles, los tiempos y los costos, así como la calidad, incluso aquella percibida por los estudiantes, de los servicios de tutoría ofrecidos. Las solicitudes de los estudiantes sobre los temas de empleabilidad y búsqueda de empleo pueden impulsar los servicios de tutoría y los diversos actores organizacionales con la función de tutor para ayudarlos a articular sus prefiguraciones y su modelo profesional.

El interés de los servicios de tutoría es orientar la actividad exploratoria de los estudiantes en el mundo de las profesiones de referencia y ayudarlos a preguntarse sobre la relación entre el conocimiento y su uso, a fin de conectar lo que están aprendiendo con preguntas como: ¿quién soy yo?, ¿en quién quiero convertirme? En este caso, las actividades de tutoría tienen como objetivo interactuar con la persona que aprende y, ante un problema examinado, favorecer el intercambio de puntos de vista, representaciones y experiencias. Este trabajo de investigación conjunta, que surge de la voluntad de abordar un problema práctico, percibido por los estudiantes, reflexiona sobre cómo se establece el problema y qué creencias, qué supuestos tácitos, qué automatismos de pensamiento han demostrado ser ineficaces para resolverlo previamente. Esto implica la promoción de una reflexividad que se abre a la posibilidad de una comprensión nueva y más compleja del futuro profesional de cada uno y, por lo tanto, a una nueva programación y nuevas hipótesis sobre las cuales encontrar nuevas acciones (Kaneklin et al., 2006; Fabbri, 2007 y 2018; Fabbri y Rossi, 2008).

4. Conclusiones. Hacia una nueva política universitaria

El presente artículo se enfoca en la relación entre el tema de la empleabilidad y la crisis de legitimidad de la universidad con respecto a su propia capacidad formativa y la usabilidad práctica de un conocimiento que tradicionalmente no ha tenido en cuenta los contextos de uso. Las políticas universitarias han impulsado, tanto en Italia como en Europa y en otros países, un proceso de reforma dirigido a acciones correctivas destinadas a apoyar las carreras universitarias y las prefiguraciones universitarias de los estudiantes. Sin embargo, la distancia entre la investigación académica y las prácticas laborales todavía caracteriza demasiado la forma de hacer universidad.

En el contexto de un marco teórico que considera el aprendizaje significativo como consecuencia de la participación en las prácticas de las comunidades profesionales o mediante la simulación de dicha participación (Wenger, 2006), se han propuesto experiencias caracterizadas por elementos considerados centrales (la innovación didáctica, los resultados del aprendizaje, la transdisciplinariedad, las redes de organizaciones, la construcción de conocimiento útil y la tutoría como orientación laboral). Estas experiencias —realizadas por la Universidad de Siena— favorecen la confrontación y el intercambio de quienes enfrentan el mismo problema desde diferentes perspectivas. En esta dirección, nos parece que las redes universitarias y los distintos proyectos señalados, a pesar de su heterogeneidad, son funcionales a una “nueva” idea de universidad que garantiza la innovación didáctica y organizacional, tiene el objetivo de mejorar las posibilidades de colocación profesional de los estudiantes y, finalmente, une la producción del conocimiento con su usabilidad práctica.

Aún queda mucho por hacer, pero creemos que apoyar a los estudiantes en la construcción de sus identidades profesionales desde el momento en que ingresan a la universidad, abrir los cursos de grado y los cursos individuales a una interacción sistemática con los sujetos del mundo económico para que la producción de indicaciones compartidas pueda formar parte de los cursos de estudio, y diseñar y compartir programas de enseñanza dentro de las comunidades académicas y los órganos de gobierno, son todos esfuerzos dignos de ser realizados como comunidad académica.

¿Avanzamos hacia una “nueva” política universitaria? Aún es pronto para decirlo con seguridad, pero ciertamente discutirlo, implementarlo y escribirlo va en esta dirección.

5. Referencias bibliográficas

Adler, N., Shani, A. B. y Styhre, A. (2004). *Collaborative Research in Organizations, Foundations for Learning, Change and Theoretical Development*. Sage Publications.

Argyris, C. y Schön, D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Guerini Editore.

Beach, A., Sorcinelli, M. D., Austin, A. y Rivard, J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Stylus.

Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Editrice La Scuola.

Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Unicopli.

Bracci, F. y Romano, A. (2018). Educare al pensiero critico e creativo. *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria* (D. Frison y C. Tino, Eds.; pp. 96-108). Pearson.

Brookfield, S. D. (2010). Theoretical Frameworks for Understanding the Field. *Handbook of Adult and Continuing Education* (A. C. Kasworm, A. Rose y J. Ross-Gordon, Eds.; pp. 71-82). Sage Publications.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Carocci.

Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 61-69. <https://doi.org/10.13128/formare-24614>.

Fabbri, L. y Rossi, B. (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. FrancoAngeli.

Fabbri, L. y Melacarne, C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (M. Fedeli, V. Grion y D. Frison, Eds.; pp. 319-339). Pensa Multimedia.

Fabbri, L. y Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformato. Casi, modelli, teorie*. Carocci.

Fabbri, L. y Romano, A. (2018). Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. *Education Sciences & Society*, (2), 8-19.

Fabbri, L. y Romano, A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (163), 53-65. <https://doi.org/10.1002/ace.20341>

Fabbri, L., Giampaolo, M. y Romano, A. (2018). In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e outsider. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 94-107. <https://doi.org/10.13128/formare-24092>

Fedeli, M. y Taylor, E. W. (2017). Strategie per l'innovazione didattica. *L'esperienza di un teachers' study group. Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (E. Felisatti y A. Serbati, Eds.; pp. 184-194). Franco Angeli.

Fondazione CRUI. (2018). *Le competenze trasversali per l'higher education. I quaderni dell'osservatorio università-imprese*. http://www2.cruil.it/crul/quaderno_osservatorio_1.pdf

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., et al. (2014). Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Gephart, M. A. y Marsick, V. J. (2016). *Strategic Organizational Learning: Using System Dynamics for Innovation and Sustained Performance*. Springer.

Gherardi, S. (2017). Which is the Place of Affect within Practice-Based Studies? *Management*, 20(2), 208-220. <https://management-aims.com/index.php/mgmt/article/view/3873>

Kaneklin, C., Scaratti, G. y Bruno, A. (2006). *La formazione universitaria. Pratiche possibili*. Carocci.

Latour, B. (1998). *La scienza in azione*. Edizioni di Comunità.

Lave, L. y Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.

Marsick, V. J. y Neaman, A. (2018). Adult Informal Learning. *Informelles Lernen* (N. Kahnwald y V. Täubig, Eds.). Springer.

- Melacarne, C. (2017). Sviluppare competenze trasversali. Le competenze trasversali per l'higher education (C. M. L. De Giovanni, Ed.; pp. 61-78). Fondazione CRUI.
- Melacarne, C., Orefice, C. y Giampaolo, M. (2018). Supporting Key Competences and Soft Skills. *Higher Education. Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (P. Federighi, Ed.; pp. 181-186). Firenze University Press.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Mezirow, J. y Taylor, E. W. (Eds.). (2011). *Transformative Learning: Theory to Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. John Wiley.
- Michael, J. (2006). Where's the Evidence that Active Learning Works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- O'Neil, J. y Marsick, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20(1-2), 19-24. <https://doi.org/10.1177/104515950902000105>
- Orefice, C. y Melacarne, C. (2018). Soft skills e occupabilità giovanile. *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (S. Olivieri, Ed.; pp. 491-497). Pensa MultiMedia.
- Orefice, C. y Guraziu, E. (2019). Promover en los contextos de trabajo procesos de "re-skilling" y "up-skilling": el instrumento Ecvet. *UCV-SCIENTIA*, 11(2), 120-126. <https://doi.org/10.18050/ucvs.v11i2.2593>
- Orefice, C. (2019). SDG 4: Quality Education. Introduction. *Good Health, Quality Education, Sustainable Communities, Human Rights. The scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030* (J.-E. Baños, C. Orefice, F. Bianchi y S. Costantini, Eds.; pp. 109-112). Firenze University Press.
- Resnick, L. B. (1984). *Toward a Cognitive Theory of Instruction*. Universidad de Pittsburgh.
- Resnick, L. B. (1999). From Aptitude to Effort: A New Foundation for our Schools. *Daedalus*, 24(4), 55-62. <https://www.jstor.org/stable/20027327?seq=1>
- Resnick, L. B. (2010). Nested Learning Systems for the Thinking Curriculum. *Educational Researcher*, 39(3), pp. 183-197. <https://doi.org/10.3102/0013189X10364671>
- Resnick, L. B., Saljo, R., Pontecorvo, C. y Burge, B. (Eds.) (1997). *Discourse, Tools, and Reasoning: Essays on Situated Cognition*. Springer-Verlag.

Resnick, L. B. y Matsumura, L. C. (2007). Academic Proficiency: Bright Hopes, Blurry Vision. *Voices in Urban Education*, 14, 9-21. <http://d-scholarship.pitt.edu/id/eprint/26197>

Resnick, L. B. y Schantz, F. E. (2014). Talking to Learn...and Learn...and Learn: A Conversation. *Activities of Thinking in Social Spaces* (T. Zittoun y A. Iannaccone, Eds.). Nova Publishers.

Romano, A. (2020a). Innovare insieme. Verso un Network Italiano dei Teaching & Learning Center. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (A. Lotti y P. A. Lampugnani, Eds.; pp. 81-94). Genova University Press.

Romano, A. (2020b). Processi trasformativi, didattica innovativa e cambiamenti organizzativi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (A. Lotti y P. A. Lampugnani, Eds.; pp. 293-304). Genova University Press.

Schön, D. A. (1993). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.

Shani, A. B., Guerici, M. y Cirella, S. (2014). *Collaborative Management Research. Teoria, metodi, esperienze*. Raffaello Cortina Editore.

Taylor, E. W. (2002). Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective. *The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives* (R. M. Cervero, B. C. Courtenay y C. H. Monaghan, Eds.; pp. 120-131). University of Georgia Press.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina Editore.

Yorke, M. y Knight, P. T. (2004). *Embedding Employability into the Curriculum: Learning & Employability Series 1. The Higher Education Academy*. http://www.employability.ed.ac.uk/documents/staff/heabriefings/esect-3-embedding_employability_into_curriculum.pdf