



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

Doctorado en Educación

Tesis Doctoral

**Metodologías y estrategias evaluativas
que aplica en aula el profesorado de la
Universidad de Tarapacá.
Un estudio de Caso.**

Realizada por Rubén Capetillo Velásquez

Dirigida por Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, octubre de 2020



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament de Pedagogia Aplicada

**Metodologías y estrategias evaluativas
que aplica en aula el profesorado de la
Universidad de Tarapacá.
Un estudio de Caso.**

Tesis Doctoral

Rubén Capetillo Velásquez

Director: Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, octubre de 2020

Saber hacer, con lo que uno sabe,
hoy en día es trascendental.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo es producto de un proceso que ha implicado a personas singulares. Quizás sin estar plenamente conscientes, continuamente, supieron contagiar su afecto y transmitir su fuerza para que, en los momentos de dudas y desgana, pudiese retomar la senda correcta. Hablo de mi familia, mis colegas universitarios y por supuesto de mis amigos de toda la vida.

Gracias a ellos escribo estas letras, gracias a ellos he notado que en el camino al éxito hay un cúmulo de tiempos y relaciones que influyen y le dan un auténtico significado a la vida, principalmente en estos últimos cinco años, a mi vida.

Un trabajo creativo e intelectual, como es el caso de esta tesis, puede salir a la luz gracias a la sapiencia y oportuna retroalimentación del profesor Joaquín Gairín Sallan. Guía y tutor sagaz que, a través de sus consejos, me sacaba de la oscuridad, para ver lo que en algunas instancias no veía, y que, con un trato siempre amigable, honesto, justo y certero, supo guiar mi trabajo hasta el final. Muchas gracias profesor.

También y como es lógico, un reconocimiento a mis padres que continúan siendo la base natural de referencia valórica que dirigen mi actuar y contribuyen a superar con esfuerzo cada proyecto que emprendo. Les agradezco el regalo de haberme traído a este mundo, seguirán siendo el pasado reflejado en mi hoy.

A mis hijos, que motivan e iluminan cada día mi vida. Aquellos seres que me empujan y dan fuerza para seguir en las instancias más adversas y que en definitiva han permitido ser lo que soy. Rubén y Montserrat, reciban mis abrazos, mis besos e infinitas gracias por entregarme su amor y alegría, por ser fuente eterna de inspiración.

En forma especial entrego un reconocimiento a Doménica, mi nieta, quien me ha corroborado que la vida es amor y creación en libertad. Gracias a ella me he dado cuenta que la existencia continua mucho más allá de lo que uno pudiese percibir. Me ha acrecentado las ganas de vivir, no solo más intensamente, sino más creativamente. Besos y abrazos para el regalo que me dio mi hija.

He querido dejar para el final, a quién ha sido el principal soporte de todo este largo caminar. Mi gratitud a ella, real reflejo de solidaridad, empatía y amor, madre y esposa ejemplar quién inteligentemente me ha acompañado en días de sol, vientos y lluvias. A Marcela, mi amor, eternos agradecimientos y espero seguir navegando junto a ella hasta el fin de nuestros días.

GRACIAS

Arica, octubre de 2020

INDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	16
DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
1.1. Fundamentación del Problema.....	22
1.2. Planteamiento del Problema.....	25
1.2. Objetivos de investigación.....	30
Objetivo General.....	30
Objetivos Específicos.....	30
1.3. Diseño general de la Investigación.....	31
1.4. Fases de la investigación y cronograma.....	33
A) MARCO TEORICO.....	35
CAPITULO 2. TEORÍAS Y MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD.....	36
2.1. Introducción.....	36
2.2. Teorías de aprendizaje.....	37
2.2.1. Conductismo.....	38
2.2.2. Constructivismo.....	41
2.2.3. Competencias.....	42
2.3. Modelos en el ámbito universitario.....	46
2.4. Modelos de enseñanza y aprendizaje.....	48
2.4.1. Modelo centrado en la enseñanza (transmisión del conocimiento).....	48
2.4.2. Modelo centrado en el aprendizaje (centrado en el alumno).....	49
2.5. A Modo de Síntesis.....	51
CAPITULO 3. METODOLOGÍAS Y EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD.....	56
3.1. Introducción.....	56
3.2. Método expositivo.....	56
3.2.1. La clase magistral.....	58
3.3. Métodos activos.....	59
3.3.1. Aprendizaje basado en problemas.....	62
3.3.2. Aprendizaje basado en proyectos.....	62
3.3.3. Flipped classroom (clase Invertida).....	64
3.4. Competencias didácticas del profesorado universitario.....	67
3.4.1. Diseño curricular (Syllabus).....	70
3.4.2. Objetivos - Resultados de aprendizaje.....	73
3.4.3. El uso metodológico de las Tic.....	74
3.5 Evaluación en el ámbito universitario.....	77

3.5.1. La evaluación en el modelo conductista	81
3.5.2. Evaluación en el modelo constructivista.....	82
3.5.3. Evaluación por competencias.....	83
3.9. A Modo de Síntesis	84
CAPITULO 4. LA UNIVERSIDAD Y SU PROFESORADO.....	90
4.1. Introducción.....	90
4.2. La Universidad y el desafío en la actualidad.....	91
4.3. El profesorado universitario	94
4.4. La Universidad de Tarapacá.....	97
4.4.1. Secuencia de propuestas oficiales sobre la formación educativa a partir del año 2006	98
 B) MARCO APLICADO	 107
 CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO.....	 109
5.1. Introducción: Objetivos del estudio de campo	109
5.2. Orientación Metodológica.....	111
5.2.1. Tipo de Investigación.....	111
5.2.2. Investigación Cualitativa	114
5.2.3. Investigación Cuantitativa.....	114
5.2.4. Opción por Estudio de Caso	116
5.3. Población y Muestra.....	118
5.3.1. Población.....	118
5.3.2. Muestra del estudio	118
7.4. Instrumentos de la investigación	126
5.4.1. Grupo focal (Focus group).....	127
5.4.2. Entrevistas semi estructurada.....	128
5.4.3. Análisis de documentos	129
5.4.4. Cuestionario	135
5.5. Técnicas de análisis de datos.....	136
5.5.1. Análisis cualitativo.....	136
5.5.2. Análisis cuantitativo.....	139
5.5.3 La triangulación metodológica.....	139
5.6. Desarrollo del estudio de campo.....	140
5.6.1. Desarrollo de los grupos focales	141
5.6.2. Desarrollo de entrevistas.....	142
5.6.3. Desarrollo del análisis de documentos.....	142
5.6.4. Desarrollo de la aplicación del cuestionario CEMEDEPU.....	143
5.6.5. Desarrollo de grupos focales y entrevista a expertos para validación del modelo	144
CAPÍTULO 6. RESULTADOS PARCIALES DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	146
6.1. Introducción.....	146

6.2. Documentos: Modelo educativo - Modelo Pedagógico - Proyecto educativo	148
6.3. Documento. Reporte de evaluación de avance semestral del PMI UTA1501 (a junio del 2017).....	151
6.4. Documento. Informe Institucional de Avance Convenio de Desempeño. UTA1501. (a diciembre de 2018).....	154
6.5 Resultados parciales: syllabus	163
6.5.1. En relación con el Modelo educativo.....	164
6.5.2. En relación con el método de enseñanza y aprendizaje	165
6.5.3. Sobre la didáctica del profesor.....	166
6.5.4. Sobre las estrategias de evaluación.....	167
6.5.5. A modo de síntesis.....	168
CAPÍTULO 7. RESULTADOS PARCIALES DE LOS GRUPOS FOCALES	174
7.1. Introducción.....	174
7.2. Resultados parciales: grupo focal Jefes de Carrera de la Facultad de educación y humanidades	175
7.2.1. En relación con el Modelo educativo.....	175
7.2.2. En relación con el método de enseñanza y aprendizaje	177
7.2.3. Sobre la didáctica del profesor.....	178
7.2.4. Sobre las estrategias de evaluación.....	179
7.3. Resultados parciales: grupo focal alumnos de la universidad.....	180
7.3.1. En relación con el Modelo educativo.....	181
7.3.2. En relación con el Método de enseñanza y aprendizaje.....	182
7.3.3. Sobre la didáctica del profesor.....	184
7.3.4. Sobre las estrategias de evaluación.....	188
7.3.5. A modo de síntesis.....	190
CAPÍTULO 8. RESULTADOS PARCIALES DEL CUESTIONARIO A PROFESORES Y ENTREVISTAS A RESPONSABLES	195
8.1. Resultados Parte cuantitativa.....	195
8.1.1. En relación con el Método de enseñanza y aprendizaje.....	195
8.1.2. Sobre la didáctica del profesor.....	202
8.1.3. Sobre las estrategias de evaluación.....	206
8.2 Resultados Parte cualitativa del cuestionario	210
8.2.1 En relación con el Método de enseñanza y aprendizaje.....	210
8.2.2 Sobre la didáctica del profesor.....	213
8.2.3 Sobre las estrategias de evaluación.....	214
8.3 Resultados parciales: entrevistas a jefes de carrera de otras facultades y escuelas	218
8.3.1. En relación con el Modelo educativo.....	218
8.3.2. En relación con el método de enseñanza y aprendizaje	220
8.3.3. Sobre la didáctica del profesor.....	222
8.3.4. Sobre las estrategias de evaluación.....	224
8.3.5. A modo de síntesis.....	225

C) MARCO CONCLUSIVO.....	228
--------------------------	-----

CAPITULO 9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y

PROPUESTAS.....	230
-----------------	-----

9.1 Discusión de resultados.....	230
----------------------------------	-----

Objetivo a.1.- Identificar el modelo teórico de enseñanza que sustenta la práctica en aula del profesorado universitario. 230

9.1.1. En relación con el Modelo educativo..... 230

Objetivo a.2.- Analizar las preferencias del profesorado universitario en el uso de Métodos pedagógicos de enseñanza – aprendizaje 236

9.1.2. En relación con el método de enseñanza y aprendizaje 236

9.1.3. Sobre la didáctica del profesor (Práctica docente)..... 243

9.1.4. Sobre la didáctica del profesor (Uso de TIC) 247

Objetivo a.3.- Analizar los procedimientos de evaluación de aprendizajes y si se ajustan al modelo pedagógico de la universidad..... 251

9.1.5. Sobre las Estrategias de evaluación 251

Objetivo a.4.- Valorar la coherencia de las prácticas de enseñanza - aprendizaje en el aula con los nuevos paradigmas de enseñanza universitaria. 258

9.1.6. En relación con la coherencia entre práctica pedagógica y paradigmas de enseñanza universitaria. 258

9.2 Propuesta de un nuevo modelo.....	262
---------------------------------------	-----

Objetivo b.1.- Identificar una metodología de enseñanza universitaria adecuada al contexto formativo de la Universidad de Tarapacá..... 262

9.2.1. Identificación de la metodología y presentación del modelo a partir de fuentes consultadas..... 262

Objetivo b.2.- Establecer pautas para la aplicación de la metodología seleccionada 266

9.2.2. Etapas de desarrollo del modelo de metodologías activas propuesto 266

9.2.2.1. Proceso de aplicación del Modelo 267

Objetivo b.3.- Validar la metodología seleccionada 271

9.2.3. factores participantes en la validación del modelo de metodología activa 271

9.3. Conclusiones en relación con los objetivos específicos de la investigación.....	278
--	-----

Objetivo a.1.- Identificar el modelo teórico de enseñanza que sustenta la práctica en aula del profesorado universitario 279

Objetivo a.2.- Analizar las preferencias del profesorado universitario en el uso de métodos pedagógicos de enseñanza – aprendizaje 280

Objetivo a.3.- Analizar los procedimientos de evaluación de aprendizajes y si se ajustan al modelo pedagógico de la universidad..... 280

Objetivo a.4.- Valorar la coherencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula con los nuevos paradigmas de enseñanza universitaria. 281

Objetivo b.1.- Identificar una metodología de enseñanza universitaria adecuada al contexto formativo de la Universidad de Tarapacá..... 282

Objetivo b.2.- Establecer pautas para la aplicación de la metodología seleccionada.	283
Objetivo b.3.- Validar la metodología seleccionada	284
9.4. Limitaciones de la investigación	285
9.5 Propuesta de nuevos estudios	287
D) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS.....	290
CAPITULO 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	292
ANEXOS.....	318
Anexo 1: Matriz de tópicos que registran los instrumentos.....	319
Anexo 2: Cuestionario CEMEDEPU	320
Anexo 3: Instrumentos y su relación con la estructura del marco teórico	323
Anexo 4: Plantilla para evaluación de juicio de experto.....	324
Anexo 5: Guion entrevista a expertos	330

INDICE FIGURAS

Figura 1: Diseño general de la investigación	32
Figura 2: Fases del proceso de investigación	33
Figura 3: Las cuatro metáforas del aprendizaje.....	44
Figura 4: Modelos de enseñanza y aprendizaje.....	47
Figura 5: El modelo 3p de enseñanza y aprendizaje	61
Figura 6: Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos.....	63
Figura 7: Syllabus, programa de asignatura	72
Figura 8: Componentes del Modelo educativo institucional.....	100
Figura 9: Modelos institucionales y práctica docente	101
Figura 10: Proceso de enseñanza – aprendizaje	102
Figura 11: Estructura organizacional de la Universidad de Tarapacá.....	103
Figura 12: Principales métodos de investigación	112
Figura 13: Proyecto educativo de la Universidad de Tarapacá - 2006.....	130
Figura 14: Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá – 2011	131
Figura 15: Modelo pedagógico de la Universidad de Tarapacá.....	132
Figura 16: Informe de respuesta al reporte de evaluación de avance semestral PMI-UTA1501	133
Figura 17: Informe institucional de avance convenio de desempeño código UTA1501.....	134
Figura 18: Proceso de análisis de datos.....	137
Figura 19: Esquema seguido por la investigación.....	140
Figura 20: Modelo de formación docente	163
Figura 21: Esquema para el análisis relacionado al Modelo educativo.....	230
Figura 22: Esquema para el análisis relacionado a la Metodología	236
Figura 23: Esquema para el análisis relacionado a la Didáctica	243
Figura 24: Esquema para el análisis relacionado a la Evaluación.....	251
Figura 25: Esquema para el análisis entre modelo y práctica	258

Figura 26: Modelo de Métodos de aprendizajes activos para la UTA	265
Figura 27: Etapas proyectadas para el desarrollo del modelo de metodologías activas.....	267

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Competencias vinculadas al aprendizaje por proyectos	45
Cuadro 2: Desde el modelo tradicional al enfoque por competencias	50
Cuadro 3: Tipo de metodologías activas	60
Cuadro 4: Cronograma de una sesión típica de clase	66
Cuadro 5: Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.....	80
Cuadro 6: Proyecto y modelos educativos	99
Cuadro 7: Facultades, Departamentos, Escuelas y carreras al año 2018.....	104
Cuadro 8: Fases que se desarrollan en el proceso de investigación	110
Cuadro 9: Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa	113
Cuadro 10: Ventajas e inconvenientes de métodos cualitativos y cuantitativos	115
Cuadro 11: Tipos de diseño en los estudios de caso	117
Cuadro 12: Muestra del estudio	118
Cuadro 13: Muestra participante de jefes de carrera de la FEH (en negrita)	120
Cuadro 14: Muestra participante de alumnos (en negrita)	121
Cuadro 15: Muestra de jefes de carreras (en negritas)	122
Cuadro 16: Carreras donde se efectuaron análisis de Syllabus	123
Cuadro 17: Muestra participante focus group – FEH (en negrita).....	125
Cuadro 18: Muestra de expertos para entrevista semi estructurada	125
Cuadro 19: Técnicas y carácter de la información	127
Cuadro 20: Documentos oficiales utilizados en la investigación.....	129
Cuadro 21: Docentes participantes en juicio de expertos.....	135
Cuadro 22: Cuadro general de fuentes de información (carreras innovadas al año 2018).....	147
Cuadro 23: Avance de la innovación curricular por carrera.....	152
Cuadro 24: Número de asignaturas impartidas por docentes con formación pedagógica.....	153
Cuadro 25: Indicadores de desempeño de planes de estudios innovados	155
Cuadro 26: Tasa asignatura impartida por docentes con formación pedagógica en educación superior.....	157
Cuadro 27: Seminarios para fortalecer una docencia de calidad.....	158
Cuadro 28: Tasa de asignatura con metodologías activas.....	159
Cuadro 29: Acciones estratégicas de fomento de innovación en docencia de pre grado	159
Cuadro 30: Cursos y talleres de escuela de perfeccionamiento entre pares	162
Cuadro 31: Método tradicional de enseñanza - aprendizaje.....	165
Cuadro 32: Método activo de enseñanza - aprendizaje	166
Cuadro 33: Estrategias didácticas	166
Cuadro 34: Técnicas de evaluación.....	167
Cuadro 35: Instrumentos de evaluación	168
Cuadro 36: Tipos de evaluación.....	168
Cuadro 37: Metodología de la enseñanza	210
Cuadro 38: Conceptos empleados para métodos tradicionales	211
Cuadro 39: Conceptos empleados para método interactivo - participativo.....	212
Cuadro 40: Conceptos para describir la didáctica empleada.....	213

Cuadro 41: Conceptos empleados para su práctica docente.....	214
Cuadro 42: Metodología de evaluación	215
Cuadro 43: Técnicas de evaluación.....	215
Cuadro 44: Tipos y momentos de evaluación	217

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Detalle del estado de innovación de planes de estudio	155
Gráfico 2: Estado de avance de la implementación de la innovación curricular.....	156
Gráfico 3: Curso: construcción de syllabus.....	160

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Lección Magistral.....	195
Tabla 2. Transmisión de conocimientos.....	195
Tabla 3. Papel de los alumnos.....	196
Tabla 4. Clases teóricas.....	197
Tabla 5. Dominio de la materia.....	197
Tabla 6. Aprendizaje.....	197
Tabla 7. Construcción del conocimiento.....	198
Tabla 8. Conocimiento abierto a la reconstrucción personal del alumno.....	198
Tabla 9. Conocimiento construido por el estudiante.....	199
Tabla 10. Conocimientos para interpretar la realidad.....	197
Tabla 11. Aprender es construir significados.....	196
Tabla 12. Oportunidad de aportaciones personales.....	198
Tabla 13. Uso de las nuevas tecnologías.....	200
Tabla 14. Estudio de caso y simulación.....	201
Tabla 15. Clase como un entorno de aprendizaje.....	200
Tabla 16. Aplicación de teoría a problemas reales.....	200
Tabla 17. Uso de la pregunta para motivar al estudiante.....	201
Tabla 18. Tutoría.....	201
Tabla 19. Metodología de enseñanza variada.....	203
Tabla 20. Organizar los conocimientos.....	203
Tabla 21. Recuerdo de lo tratado en clase anterior.....	204
Tabla 22. Síntesis de lo tratado en la clase.....	205
Tabla 23. Planificación de asignatura.....	202
Tabla 24. Selección de contenidos.....	202
Tabla 25. Objetivos de la sesión.....	204
Tabla 26. Referencias bibliográficas.....	204
Tabla 27. Generación clima de buenas relaciones.....	205
Tabla 28. Interés por los estudiantes como persona.....	206
Tabla 29. Método para evaluar.....	207
Tabla 30. Prueba Objetiva.....	207
Tabla 31. Valoración conocimientos adquiridos.....	206
Tabla 32. Evaluación de objetivos.....	208

Tabla 33. Contrato pedagógico.....	208
Tabla 34. Complementos evaluativos al examen.....	207
Tabla 35. Seguimiento del aprendizaje.....	209
Tabla 36. Procedimientos de evaluación formativa.....	210
Tabla 37. Evaluación para conocimientos previos.....	208
Tabla 38. Evaluación del proceso de aprendizaje.....	209

INTRODUCCIÓN

La *red global* nace con la irrupción de Internet en la década de los 80, comenzando una transformación constante e inestable que afecta notablemente la realidad sociocultural, sobre todo, en la forma de comunicarse entre individuos a nivel planetario.

Es un hecho que a partir de este suceso se han venido sucediendo continuos cambios, pero, es a comienzo de las primeras décadas del siglo XXI, cuando estas transformaciones se aceleran (Belando-Montoro, 2014). Sin embargo, en el área educativa, las evoluciones, ya sean reformas o propuestas de nuevos modelos educativos impactan muy lentamente, sobre todo en el ámbito universitario. Seguramente esto último, debido a su complejidad (Quintana, Planas y Smith, 2015), y principalmente por que la innovación educativa demanda procesos sistemáticos y socioculturales que no se desarrollan en la inmediatez.

Una sociedad en permanente evolución, de acuerdo con lo que escriben Gairín y Rodríguez, (2011), exige de procesos y organizaciones adaptables que revisen sus formas de actuar conforme a las necesidades del entorno, especialmente las universidades que se encuentran en la actualidad experimentando una de las mayores transformaciones de su historia (Mas Torelló, 2012). Países como Estados Unidos, Canadá, Australia y todos aquellos que son miembros de la Unión Europea han tenido que realizar reformas en su sistema educativo debido a la metamorfosis sufrida en las organizaciones, obligándolas a dar respuesta y así poder asegurar durante toda la vida el desarrollo de cada individuo (Gutierrez, 2015).

Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, confirma que el mundo evoluciona y por tanto la educación debe cambiar también.

Las sociedades de todo el planeta experimentan profundas transformaciones y ello exige nuevas formas de educación que fomenten las competencias que las sociedades y las economías necesitan hoy día y mañana (UNESCO, 2015, p. 3).

Siguiendo esta línea, Mora (2012), señala que producto de la globalización y el acelerado encuentro de culturas, la educación adquiere un rango fundamental y se considera hoy una de las materias de estudio más importantes. Sebastiani, Blazquez y Barrachina (2009), determinan que el paradigma de la complejidad, el aprendizaje dialógico, la preocupación por la calidad educativa, así como la economía basada en el conocimiento, son temas que exigen un desarrollo de competencias en el ámbito universitario con la finalidad de satisfacer las demandas sociales.

Esta emergente sociedad multicultural y diversa en que vivimos, según Calatayud (2014), marca nuevos desafíos a los que no está ajena la educación. La generación de nuevo conocimiento demanda en este contexto incierto, distintas formas de abordar el proceso

de aprender y enseñar por lo que requiere de renovados métodos de aprendizaje que consigan la interacción con el alumnado, para transformarlo.

Cabrera (2018), lo declara así:

Estamos ante una sociedad con tendencia a una mayor globalización y tecnologización, existe una gran demanda para la mejora permanente de la calidad educativa y una renovación pedagógica que responda a los requerimientos actuales. (p.7).

Ya en la Grecia clásica se aprendía por la experiencia y el razonamiento, andando el camino de lo conocido a lo desconocido para integrar los nuevos contenidos (De la Cruz, 2016), y si bien hoy se originan esfuerzos por actualizar los métodos de enseñanza en las universidades, el impacto no ha provocado los frutos necesarios, permaneciendo aún deficiencias técnicas; de acuerdo con Villarroel y Bruna (2017), en la explicitación de objetivos o resultados del aprendizaje, la no existencia de una introducción ni conclusión de la clase, así como tampoco la utilización de tecnologías e innovaciones docentes,

El profesor universitario, como actor relevante no está ajeno a esta metamorfosis educativa y sin duda que ha visto alterado su trabajo, encontrándose actualmente en una encrucijada: conservar su método tradicional o evolucionar al paradigma de las competencias, con el propósito de responder eficazmente a las nuevas funciones profesionales demandadas (Mas Torelló, 2012), dicho de otra manera, crear una forma diferente de pensar la enseñanza y el aprendizaje, una *nueva cultura académica* (Zabalza, 2011).

No está equivocada la idea de concebir programas de alta calidad para una mejor formación y actualización didáctica del profesorado puesto que es un área esencial, por lo habría que trabajar a fondo en todos los países (ITE, 2010).

En un mundo digitalizado, individualista, impaciente e irreflexivo, saturado de información y aturdido por los continuos cambios, ya no tiene sentido la escuela transmisora (Muñoz, Serván y Soto, 2019, p.113).

El estatus ostentado por el profesor universitario se desmorona imperceptiblemente, ya no es la única fuente de información, el propietario del conocimiento. En Israel se han dado cuenta de esto, por lo que elevar la profesión docente es una de las principales prioridades del país (Oppenheimer, 2010). Una muestra irrefutable de la importancia en cuanto actualización pedagógica del profesorado lo exteriorizan Beresaluce, Peiró y Ramos (2014), estos demuestran que existen y deberían utilizarse otros recursos como la multimedia, que ofrecen copiosa información, ilustrativa y en franca competencia a la que aporta el profesor en el aula, por tanto, resulta vital aprender y utilizar estas competencias en la nueva *ciudadanía digital* (Instituto de Tecnologías educativa. ITE, 2010). Prensky, anuncia el *porqué* de la modernización pedagógica:

En el contenido de futuro se incluye lo digital y lo tecnológico: software, hardware, robótica, nanotecnología, genomas, etc., sin olvidar la ética, la política, la sociología, los idiomas, etc. (2010, p.8).

La importancia del perfeccionamiento docente radica quizás en la influencia que ejerce sobre sus educandos, Mora (2017), lo ejemplifica diciendo que,

es en la universidad donde los estudiantes construyen, de un modo casi definitivo, los planes de su vida futura, tanto profesional como personal (p. 192).

Bajo un paradigma simbólico - interpretativo (Martínez, 2013), el presente estudio centra su atención en el análisis subjetivo de la realidad social, distanciándose de nociones científicas de explicación, predicción y control propias del paradigma positivista. Es así que la investigación se enfoca principalmente en aquellos aspectos de carácter cualitativo no susceptibles de cuantificación, tales como intenciones, concepciones, motivaciones e interpretaciones a partir de la experiencia del profesorado en un ambiente real y en este contexto, desde la mirada de una investigación cualitativa - educativa, *la enseñanza* se considera un fenómeno natural, que puede ser observado, descrito y analizado de manera rigurosa, y cuya aspiración básica es formular teorías capaces de establecer hipótesis referidas al aprendizaje (Latorre, 2008).

Fijando el objetivo de describir características del fenómeno en estudio, la obtención de información necesariamente demanda multimétodos. Martínez (2013), indica que se requiere entrevistas, historias de vida, textos históricos, grupos focales, cuestionarios. Woolfolk (2010), por su parte complementa, el uso de encuestas, muestras de diálogos reales en el salón de clases, grabaciones en audio o video de las actividades académicas. En el método cualitativo, según Taylor y Bogdan (1992), el investigador ve al escenario y a los sujetos desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.

En consecuencia, el estudio busca entonces entender la singularidad de un fenómeno humano siempre complejo, por lo cual no se pretende establecer generalizaciones ni prescripciones, más bien se intenta describir y comprender la estructura dinámica y sus sistemas de relaciones, las razones que motivan el actuar del profesorado universitario en su trabajo docente habitual. En palabras de Rodríguez y Gairín (2015), reconocer, o no obviar que el foco principal son los procesos de enseñanza-aprendizaje y que estos tienen estrecha relación con la intervención que se produce en las aulas. Espacio que resulta muy difícil de acceder para descubrir el desempeño didáctico del académico, “un colectivo tradicionalmente hermético a la hora de conocer sus prácticas docentes diarias” (Jiménez, González y Tornel, 2020, p. 90).

En definitiva, el análisis de este particular fenómeno social a estudiar, “las metodologías que aplica el profesorado universitario”, pretende e intenta descubrir los significados

sociales y llegar a comprender e interpretar el alcance de sus acciones, experiencias y opiniones en su medio ambiente laboral, vale decir las aulas universitarias.

En cuanto a la estructura que posee la tesis doctoral, se presentan y ordenan en 10 capítulos agrupados en cuatro apartados principales, incluyendo además documentos anexos al final del trabajo.

El primer Apartado está dedicado al Diseño general de la investigación que contiene el Capítulo 1 denominado Planteamiento del problema, en el se describe y fundamenta el problema, definiendo y caracterizando teóricamente el fenómeno en estudio teniendo presente la relevancia social e implicaciones prácticas, también se plantean los objetivos generales y específicos que guían la actividad investigativa.

Un segundo apartado relacionado con el Marco teórico, contempla los siguientes 5 capítulos que revisan y condensan los antecedentes de la literatura internacional y nacional que se ha publicado sobre el objeto de estudio, desde diferentes perspectivas.

En el capítulo 2 se exponen las teorías de aprendizaje y cómo estas han venido evolucionando en el tiempo. Se continúa luego con el análisis del modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje y su grado de inclusión en el ámbito universitario.

A continuación, el capítulo 3 centra el interés en el uso de Metodologías de aprendizaje tanto tradicionales y expositivas como también en la aplicación de nuevos métodos activos que utiliza el académico y, por otra parte, se desarrolla el contexto de la evaluación en el ámbito universitario y en él se analiza y describe la secuencia de las estrategias evaluativas que han evolucionado desde un modelo conductista hasta el enfoque basado en competencias, actualmente en vigencia.

Cierra este bloque el capítulo 4, el cual reúne y examina información documental para describir el estado actual de la Universidad de Tarapacá, casa de estudios superiores donde se realiza la investigación.

El tercer apartado hace referencia al Marco aplicado y se organiza en 3 capítulos que abarcan desde la perspectiva metodológica a los resultados parciales del estudio. El capítulo 5 presenta tanto el diseño del estudio como también el trabajo y desarrollo del estudio de campo. A continuación, del capítulo 6 al capítulo 8 se describen los resultados parciales obtenidos relacionándolos con los objetivos de la investigación.

El Marco conclusivo, cuarto apartado, expone la Discusión de resultados, conclusiones y propuestas (Capítulo 9), se adicionan así mismos aspectos críticos que dan cuenta de las limitaciones del presente trabajo y la definición de futuras líneas de investigación. Finalmente, expresar que todos los capítulos dan comienzo con una introducción, que proporcionan la visión general del tema a tratar, como también una síntesis final que resume lo significativo de los contenidos abordados en cada capítulo.

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO 1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Fundamentación del Problema

Los estudiantes ya han descubierto que ellos son los agentes de su propio aprendizaje y que cursar materias no se reduce a escuchar y devolverlas en un examen (Rodríguez, 2003). Aunque, se acepta que aprender de memoria es útil para asimilar términos técnicos nuevos, una enseñanza verdaderamente efectiva exige de algo más que atiborrar la cabeza de información (Blakemore y Frith, 2016). Ya va siendo hora de dejar atrás las concepciones didácticas centradas en contenidos y su transmisión teórica (Prensky, 2015), y transitar hacia otras preocupadas por entender los procesos de aprendizaje de los estudiantes y su interrelación con el docente (Medina, 2016).

De cara al futuro, se aspira a que el profesorado se apropie de metodologías que permitan comprender esta humanidad que se transforma día a día, si no, cómo enfrentaremos los progresos de la inteligencia artificial, las impresoras 3D o la recreación holográfica. Los alumnos demandan modelos de enseñanza que faciliten el conocimiento y no modelos de aprendizaje tradicionales (Ballester, García y Alberola, 2015). Más temprano que tarde “las metodologías activas están llamadas a mostrar un camino de innovación, una oportunidad para alinear la docencia universitaria a las demandas de los nuevos estudiantes y del campo laboral” (Silva y Maturana, 2017, p. 13).

El estudio realizado por Gargallo, Fernández y Jiménez (2007), confirma que existe un porcentaje significativo de profesores universitarios no demasiado proclives a la innovación pedagógica, vale decir, a planteamientos acordes a un modelo centrado en el aprendizaje de corte constructivista. Khan (en Oppenheimer, 2014, p. 233), tampoco se muestra muy optimista al respecto, apunta que falta todavía un largo camino para conseguir que el profesor actual se convierta en un mentor, en un guía que pueda alentar a sus alumnos y sean estos los que tomen las riendas de su propio aprendizaje, en vez de centrarse en largas y aburridas disertaciones de contenidos curriculares. Se ha asumido, erróneamente, que disponer de conocimientos sobre una disciplina lleva automáticamente a saber enseñarlos (Diez, Guamán, Alonso y Ferrer, 2013).

Domínguez, Montes y Oliveros (2019), lo plantean de esta forma:

no cabe duda que el poseer dominio de la disciplina es fundamental en el quehacer del docente universitario, sin embargo, esto no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad que pueda garantizar que exista un aprendizaje pertinente por medio del alumnado (p. 275).

El marcado énfasis cognitivo - profesionalizante sigue predominando en la praxis de la educación superior latinoamericana, incluso se mantienen los contenidos educativos, Wadhwa (en Oppenheimer, 2014), opina al respecto:

En la era de Google y las enciclopedias gratuitas en internet, ya no tiene sentido que las escuelas califiquen a los estudiantes con base en la memorización o en la acumulación de conocimientos. Hoy en día, es tanto o más importante que los estudiantes aprendan a pensar, a ser creativo, a resolver problemas (p. 130).

Por su parte Alcina (1994), lleva dos décadas manifestando su preocupación, afirmando que la enseñanza superior en España es excesivamente teórica, verbal, abstracta y poco práctica, lamentablemente la clase magistral es y sigue siendo el método estándar en el ambiente universitario (Biggs, 2010). Otro ejemplo, relacionado con las formas de enseñar y evaluar lo comparten Hernández, Arán y Salmerón (2012), quienes afirman que las metodologías de aprendizaje que desarrolla el profesorado de las titulaciones de pedagogía, no se encuentran alineadas a los procesos evaluativos.

El informe de UNESCO (2015) determina que las tecnologías digitales están transfigurando la actividad humana, comenzando con la vida en comunidad hasta las relaciones internacionales, desde el trabajo al ocio, y continuaran redefiniendo múltiples aspectos de nuestra vida privada y pública. Un ejemplo de cambio radical sucedido en los últimos años es el de vivir en tiempos de imagen, de fotografía y vídeo, transformándose en la preferencia comunicacional de nuestros alumnos. Sin lugar a duda vivimos una época donde los productos de alta tecnología se cotizan mucho más que las materias primas en el mercado mundial (Oppenheimer, 2010), por lo que conservar la tradicional forma de encarar la educación en la actual era de la economía del conocimiento, tendrá como consecuencia que los países sudamericanos en pocos años no puedan competir.

En este entorno cambiante en el cual vivimos y con la universalización de internet, las tecnologías de la información y comunicación se han convertido en un recurso fundamental no solamente para el ciudadano común, también se deben incluir a los diferentes actores que forman parte del mundo educativo. (Belando-Montoro, 2014). Woo-Chong (2010), añade que hoy en día la vida es complicada y diversificada, y la necesidad de especialistas surge cada vez en más y más campos. ¿Qué hacer entonces? ...primero, reconocer que el modelo tradicional de enseñanza universitaria, muy centrado en la memorización de contenidos, ya no es lo suficientemente efectivo para formar el tipo de profesional que demanda el presente siglo.

Al enfocarnos en el alumno universitario y su aprendizaje, observamos que por naturaleza posee actitudes, características y capacidades particulares inmersas en un *grupo curso* diverso que exige al profesorado dominio de variadas estrategias didácticas, en consonancia con la realidad socio - cultural en que se da el proceso de enseñanza - aprendizaje. Prensky (2015), deja muy en claro que los estudiantes de hoy constituyen una nueva generación formada y acostumbrada a un ambiente cotidiano de avances

tecnológicos, rodeados de ordenadores, aplicaciones, vídeos, videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos.

Sumado a los factores anteriores y manteniendo la idea de que no es suficiente la innovación didáctica para una óptima formación, habrá de considerar también el diseño y condición de los salones de clase, según Ferro, Otero y Vila (2014), las instalaciones donde se realiza la actividad docente es una condicionante significativa. Estos autores critican las infraestructuras de los nuevos centros universitarios de la última década, expresando que aún responden a un modelo de docencia basado en la enseñanza y bastante lejos de ser personalizado. Por su parte, Zabalza y Lodeiro (2019), respaldados por la opinión del profesorado, complementan:

Casi la totalidad de los entrevistados llamaron la atención sobre el hecho de que, cuando una IES toma la decisión de cambiar su modelo educativo, debe hacerlo consciente de las implicaciones logísticas y económicas de la decisión. Es decir, asumir el compromiso y la responsabilidad institucional en lo que se refiere a la aplicación, el control de calidad y la evaluación del mismo (p. 39).

Un elemento más a tener en cuenta y que repercute en la eficacia institucional es el notable aumento del número de jóvenes que actualmente accede a la universidad, factor que impacta en la enseñanza y dificulta el logro de resultados de aprendizajes y la calidad entre los egresados (Villaruel y Bruna, 2017).

Respecto de lo anterior y continuando en el ámbito formativo, Cano (2008), afirma que una evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Esto requiere de habilidades didácticas, de mantener o incrementar la calidad educativa a través de una selección esmerada del personal y su perfeccionamiento constante, incluida la metodología del proceso pedagógico (Ortega y González, 2017).

no hay que perder de vista que cada estudiante es diferente y que el logro de aprendizajes depende de múltiples factores (STC-Chile, 2015. p. 11. Kri Amar).

Es ineludible la responsabilidad de dotar los medios y responder a estos desafíos tomando en consideración las numerosas cosmovisiones, los sistemas de conocimiento alternativos, así como nuevas fronteras de la ciencia y la tecnología. Según la UNESCO (2015), nunca ha sido tan urgente *replantear* la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje, Robinson (2016), incluso va más allá, afirma que la educación no precisa que la reformen: *necesita que la transformen* y que la clave para esta transformación no es estandarizar la educación sino personalizarla.

1.2. Planteamiento del Problema

En el ámbito universitario se perciben tenues cambios relacionados con los modernos paradigmas educativos, y se comprueba en la praxis que las innovaciones pedagógicas que ha venido incorporando el profesorado, permanecen hasta el momento en constante conflicto con el desaprender, coexistiendo lazos fuertemente ligados a la tradición. Prieto, propone el camino didáctico a seguir:

El valor de la educación universitaria en el siglo XXI no está ya en saturar la mente de nuestros alumnos con conocimientos con fecha de caducidad, sino que se asocia más a su desarrollo como personas capaces para el aprendizaje autónomo y permanente, y como profesionales con las competencias transversales y específicas necesarias (Prieto, 2016).

Si bien continúa el hermetismo docente y la inalterable satisfacción por permanecer en su zona de confort, el académico en algún momento, producto del torrente imparable de tecnología e información, tendrá que marchar hacia propuestas didácticas más activas que beneficien el aprendizaje del alumno universitario. La historia prueba que la didáctica en las universidades ha cambiado relativamente poco en los dos últimos siglos, por lo que sería iluso pensar que el hecho de implantar un actualizado modelo pedagógico provoque reajuste y mejoras en el quehacer pedagógico. Valero-García (2004), es claro y directo, manifiesta que no se debe esperar a que unas colecciones de reales decretos sean suficientes para provocar un cambio significativo en la docencia vigente, pero al menos, tendrá que demostrar las habilidades básicas, como requisito o condición mínima necesaria del ejercicio docente, competencias sin duda insuficientes y lejanas a un desempeño destacado o de excelencia (Villarroel y Bruna, 2017).

Resulta habitual y hasta parece normal aceptar que el profesor cuando inicia su itinerario en el ámbito universitario no requiera de un currículo que avale su formación y competencia didáctica. Mas Torelló (2011), revela que las universidades no tienen dificultad para contratar a personal sin cualificación pedagógica y sin experiencia docente previa, lo que genera habitualmente dos tipos de situaciones al interior de la institución superior de educación, por una parte, en su gran mayoría académicos sin habilidades pedagógicas, y una segunda, docentes pedagogos sustentados en conocimientos didácticos que normalmente laboran en facultades de educación.

En el caso del profesor universitario carente de pedagogía, la práctica de aula se reduce al dominio de ciertos contenidos disciplinares, los cuales son transmitidos y expuestos a sus alumnos, que pasivamente escuchan y toman apuntes del mensaje oral o escrito, por tanto, enfrentan el proceso de enseñanza basados preferentemente en habilidades de comunicación personales. Ante esta realidad es fácil percatarse de lo distanciado que se está del *buen docente universitario*, Espinosa (2014), describe a éste como alguien preocupado de actualizarse en su especialidad, interesado en desarrollar competencias interpersonales, de comunicación, metodológicas, digital y evaluativas. Villarroel y

Bruna (2017) añaden, claridad para dar a entender sus ideas, teorías y conceptos, la ética y capacidad de trabajar junto a otros docentes.

La exigencia y verificación de una mayor calidad de la enseñanza pasa por una rigurosa evaluación del profesorado, porque a través de ella se aprende a mejorar la práctica docente (Calatayud, 2014). De acuerdo con Freire (2008), “el profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase” (p. 87); Cicerón (en Mora, 2017), agrega y juzga, “una cosa es saber y otra saber enseñar”. Un juicio más categórico lo entregan Gargallo, Fernández y Jiménez (2007) al manifestar que resulta inaceptable, que los profesores universitarios puedan ejercer como tales sin pasar por un periodo previo de capacitación pedagógica.

Evidentemente resulta necesario considerar la didáctica que emplea el profesor cuando realiza sus clases, es decir el estilo y modelo de enseñanza que asume al momento de relacionarse con los estudiantes puesto que incide directamente en la producción de aprendizaje, en definitiva, valorar el posicionamiento teórico acerca del concepto de enseñanza y la elección por una manera particular de desarrollar la docencia (Renés y Martínez, 2015). A modo de aclaración, de acuerdo con Pinelo (2008), el estilo se entiende como la forma que interpretamos, damos significados a lo que vemos, escuchamos, por lo que pueden existir distintas interpretaciones y percepciones ante un mismo suceso. Horacio Walker (2013), Decano de la Facultad de Educación de la U. Diego Portales confirma la complejidad del rol docente y la sofisticada preparación que se requiere para enseñarla a estudiantes diversos, en situaciones siempre cambiantes y desafiantes.

Por otra parte, al estudiar las universidades latinoamericanas, Tünnermann (2011), sostiene que casi todas ellas, se comprometen con la formación integral de sus graduados, pero en la práctica se limitan a profesionalizar al estudiante, adicionando algunas pocas materias de cultura general, que se estima les permitirán alcanzar el perfil de egreso bajo un estilo de docencia sustentado en la transmisión de conocimientos enciclopédicos y autoritarios, muy contrarios al propósito de la educación de hoy, que aspira de acuerdo con Woo-Chonng (2010), al logro del desarrollo y capacidad para tomar decisiones.

Desde que la UNESCO en el año 1998 propone centrar el proceso enseñanza-aprendizaje en el estudiante, enfoque que sitúa al alumno como actor principal y constructor de su propio aprendizaje, el profesorado demuestra resistencia al nuevo modelo pedagógico, ya que supone peligro a su condición de poder frente al alumnado, por lo tanto, mantienen su apego a la usanza tradicional conductista. Esta postura se ve reforzada aún más, cuando la labor docente, muy reconocida en discursos oficiales, está poco valorada en los procesos de acreditación y evaluación del profesor universitario (Mas Torelló, 2012), de ahí que la preocupación por la renovación pedagógica, a pesar de algunos esfuerzos aislados, no ocupa un sitio fundamental en la agenda universitaria (Diez, Guamán, Alonso y Ferrer, 2013).

Sí creemos conveniente destacar que las instituciones de educación superior en los últimos años comienzan a desarrollar una serie de proyectos de actualización pedagógica y programas formativos orientados a la adquisición de competencias psicopedagógicas (Mas Torelló, 2012), con el propósito de capacitar a sus académicos en estrategias de aprendizaje interactivas y así adquirir las habilidades y destrezas necesarias para adaptarse a las nuevas exigencias. Ferro, Otero y Vila (2014), aunque valoran los grandes esfuerzos que en materia de formación docente están realizando las universidades del sistema universitario estatal (SUE), tanto en metodología como recursos didácticos, mantienen dudas respecto de que la implementación del modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el SUE, sea eficaz en sus resultados.

Algunos ejemplos para el caso chileno, lo aportan Adela López, Directora de docencia de la Universidad Diego Portales, quien indica que el Centro de docencia ofrecen un programa que da herramientas pedagógicas y formación general a profesores, mientras David Contreras, Jefe de la unidad de mejoramiento de la docencia advierte que la Universidad Católica de Valparaíso lleva casi tres años capacitando a sus académicos y ayudantes de cátedra (Elgueda, 2012).

En el plano local, el centro de innovación y Desarrollo de la docencia (CIDD) de la Universidad de Tarapacá, desarrolla desde hace ya algunos años un Programa de Apoyo Docente en conjunto con la Universidad Autónoma de Barcelona, dando respuesta a las peticiones de los distintos departamentos, académicos y unidades en torno a la necesidad de realizar perfeccionamiento (CIDD, 2015). A modo de ejemplo, Liliana Hernández, directora del CIDD, durante el año 2016 invitó a participar en cursos que la Institución puso a disposición y que forman parte capital del principal objetivo que es llevar el Modelo Educativo Institucional al aula (CIDD, 2016).

Los Modelos educativos en cada una de las universidades chilenas, constituyen el documento orientador y general en el que se explicitan las intenciones respecto de los procesos formativos, científicos, profesionales y valóricos de los estudiantes. Para STC-Chile (2015), el Modelo educativo es el instrumento de gestión que recopila los lineamientos institucionales que orientan el quehacer académico en una institución de educación superior.

Algunos ejemplos de universidades chilenas que asumen el compromiso y se alinean con la formación basada en competencias, son los que a continuación se indican:

La Universidad de Tarapacá decreta un nuevo modelo basado en el socio-constructivismo y la formación por competencias (Consejo académico, 2012). Modelo educativo que de manera explícita fija sus objetivos en el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades relevantes en sus estudiantes.

Por su parte, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) declara en sus propósitos formativos de su Modelo Educativo Institucional, año 2013, explícitamente la formación centrada en el estudiante (Marchant, Jiménez, Kri Amar y Román, 2015).

La Universidad Santo Tomas (2016), establece en su misión “formar personas con un nivel de preparación profesional, valórica y actitudinal que les permita desempeñarse con integridad, eficiencia, creatividad y responsabilidad social” y la Universidad Arturo Prat (2012), el 4 de diciembre del 2012 modifica su modelo educativo institucional.

Para la consecución de los objetivos planteados en el presente Modelo Educativo Institucional, los planes de estudios están basados en el aprendizaje significativo, en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes por parte de los estudiantes.

Lo anterior lo explica el Rector de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Ignacio Sánchez (2014), al afirmar que es un desafío actual y una necesidad de las universidades de Chile desarrollar estándares internacionales en la formación docente y capacitación de los profesores universitarios.

Es imprescindible identificar los errores que existen en la práctica del profesor universitario y en los procedimientos pedagógicos utilizados, de cara a mejorar el proceso educativo y corregir actualizando la didáctica. Las instituciones de educación superior por su naturaleza se encuentran comprometidas con su rol formativo, por lo que las obliga a asumir un permanente replanteo y actualización pedagógica de su cuerpo docente, tal como escribe Zabalza (2011), es una condición fundamental para que los cambios metodológicos progresen, que formen parte de la voluntad institucional.

Otro factor inquietante es el aumento y mayor flexibilidad en el acceso a la educación superior lo que ha traído como consecuencia lógica según datos de la UNESCO (2015), una demanda creciente de profesores no suficientemente preparados para impartir una enseñanza eficaz a nivel universitario. Es así que en varios países latinoamericanos se encuentran porcentajes cercanos a un 80% de académicos laborando en horario parcial, lo que revela la inexistencia de una dedicación plena, generando dudas sobre la calidad pedagógica y de investigación.

La transformación social genera y plantea distintos desafíos, la evolución constante del campo laboral lleva al mundo universitario a detenerse y revisar año a año, tanto los diversos ofrecimientos de carreras, como los perfiles de formación profesional, asumiendo de esta manera el compromiso de responder a una siempre renovada sociedad. González Guacaneme (2018), confirma lo dicho: las ofertas y perfiles también deben ir a la par de los cambios ya que estos generan nuevos retos a la educación.

En lo concerniente al presente estudio, es misión de nuestra institución universitaria liderar la innovación educativa, por tanto, resulta pertinente cuestionarse si el desempeño pedagógico de los académicos de la región tiene connotación de calidad. De acuerdo con

los resultados y conclusiones que pueda arrojar la investigación, se dejaría en evidencia el trabajo de aula del profesorado en los diferentes niveles de formación, lo que permitiría a través de propuestas de perfeccionamiento, actualizar y mejorar las habilidades didácticas siendo finalmente receptores beneficiarios los estudiantes de las diversas facultades y escuelas de la Universidad de Tarapacá.

Es importante acotar que, hasta el momento, en la XV región chilena no existe investigación que demuestre cuál es el perfil del académico respecto del modelo de enseñanza que maneja y sus competencias pedagógicas, de ahí, la incertidumbre sobre el real dominio didáctico impulsa a la realización de una tesis que considere como objetivo, determinar no solamente los métodos que emplea, sino también el grado de competencias didácticas y su forma de evaluar el aprendizaje. En definitiva, se pretende proponer los caminos de innovación, desde una docencia tradicional hacia un modelo constructivista integrador, respondiendo a la misión y modelo educativo universitario.

Se evidencia la necesidad de contar con unos planes de formación pedagógica para los mencionados profesionales, debiendo estar estos planes formativos imprescindiblemente justificados por un análisis de necesidades previo y minucioso, debiendo ser racionales y estructurados e, indiscutiblemente, conformados por contenidos significativos, contextualizados (Mas Torelló, 2011, p. 205).

¿Cuál sería la orientación hacia una mejora eficaz?, la receta la propone Robinson (2016), al expresar que el método más poderoso para regenerar la educación es invertir en la mejora de la enseñanza y la situación de los buenos profesores.

El éxito de la acción docente va en directa relación con el nivel de preparación y actualización didáctica del académico, quien no solamente ha de demostrar conocimientos pedagógicos, sino también saber planear y plantear objetivos, utilizar tics como herramienta pedagógica y asumir una actitud de compromiso con el aprendizaje del estudiante y las metas de la Institución (PDHD, 2007). En consecuencia, conforme a Fondón, Madero y Sarmiento (2010), la planificación de contenidos, actividades de aula, gestión del tiempo, la resolución de conflictos en clase o la acción tutorial, son materias en las que es necesario incrementar esfuerzos para una mejor formación de docentes universitarios.

Finalmente, de acuerdo con lo descrito anteriormente, persiste la duda sobre los niveles de competencia pedagógica que poseen los académicos de la Universidad de Tarapacá, lo que nos conduce a las siguientes reflexiones:

Si el docente universitario implementa acertados métodos de enseñanza, entendidas estas como acciones realizadas por el profesor y que se orientan al aprendizaje de contenidos por parte del estudiante (Latorre y Seco, 2013), así mismo, si se encuentra realizando sus actividades curriculares considerando la adaptación necesaria según el contexto educativo particular. Espinosa (2014), advierte que las competencias son las que presentan

necesidades formativas, ya que ni los expertos docentes, ni los profesores noveles dominan las nuevas metodologías. Por tanto, uno se pregunta,

- ¿Qué métodos de enseñanza aplica el profesorado en la Universidad de Tarapacá, perteneciente a la XV región de Chile?

Igualmente, la eficacia de la acción docente va ligada al nivel de preparación y actualización didáctica del académico, por esto, para que el educador lleve a cabo una labor pedagógica efectiva y de calidad ha de demostrar habilidades docentes, es decir desplegar destrezas didácticas, conocimientos disciplinares y pedagógicos, dominio de recursos tecnológicos y una actitud de compromiso no solo con el aprendizaje del estudiante, sino también con las metas de la Institución (PDHD, 2007). Actualmente, se ignora si el profesor universitario de nuestra región posee competencias que le confieran un grado de calidad. Entonces, se puede preguntar:

- ¿Cuál son los niveles de competencia didáctica y evaluativa que poseen los académicos de la Universidad de Tarapacá?

1.2. Objetivos de investigación

Los objetivos planteados en el presente estudio tienen la función de describir lo que se pretende alcanzar en la investigación y además guían las actividades para lograr responder al problema de investigación.

- *Objetivo General*

- a. Analizar las metodologías de enseñanza y estrategias evaluativas que condicionan el proceso de aprendizaje en aula del profesorado de la Universidad de Tarapacá.
- b. Proponer y validar una metodología renovada para la enseñanza universitaria.

Una vez planteados los objetivos generales de la investigación, estos se concretan a través de los siguientes objetivos específicos:

- *Objetivos Específicos*

- a.1 Identificar el modelo teórico de enseñanza que sustenta la práctica en aula del profesorado universitario.
- a.2 Analizar las preferencias del profesorado universitario en el uso de Métodos pedagógicos de enseñanza - aprendizaje.

- a.3 Analizar los procedimientos de evaluación de aprendizajes y si se ajustan al modelo pedagógico de la universidad.
- a.4 Valorar la coherencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula con los nuevos paradigmas de enseñanza universitaria.
- b.1 Identificar una metodología de enseñanza universitaria adecuada al contexto formativo de la Universidad de Tarapacá.
- b.2 Establecer pautas para la aplicación de la metodología seleccionada.
- b.3 Validar la metodología seleccionada.

De acuerdo con los objetivos planteados en el proyecto de investigación y conforme a un proceso riguroso y sistemático de estudio se pretende:

a) Analizar el posicionamiento del académico respecto del modelo teórico de enseñanza que asume, para luego identificar si sus tendencias metodológicas siguen un camino de innovación hacia los actuales requerimientos pedagógicos y si estos se alinean con el Modelo Educativo y Pedagógico decretado por la Universidad de Tarapacá de la ciudad de Arica.

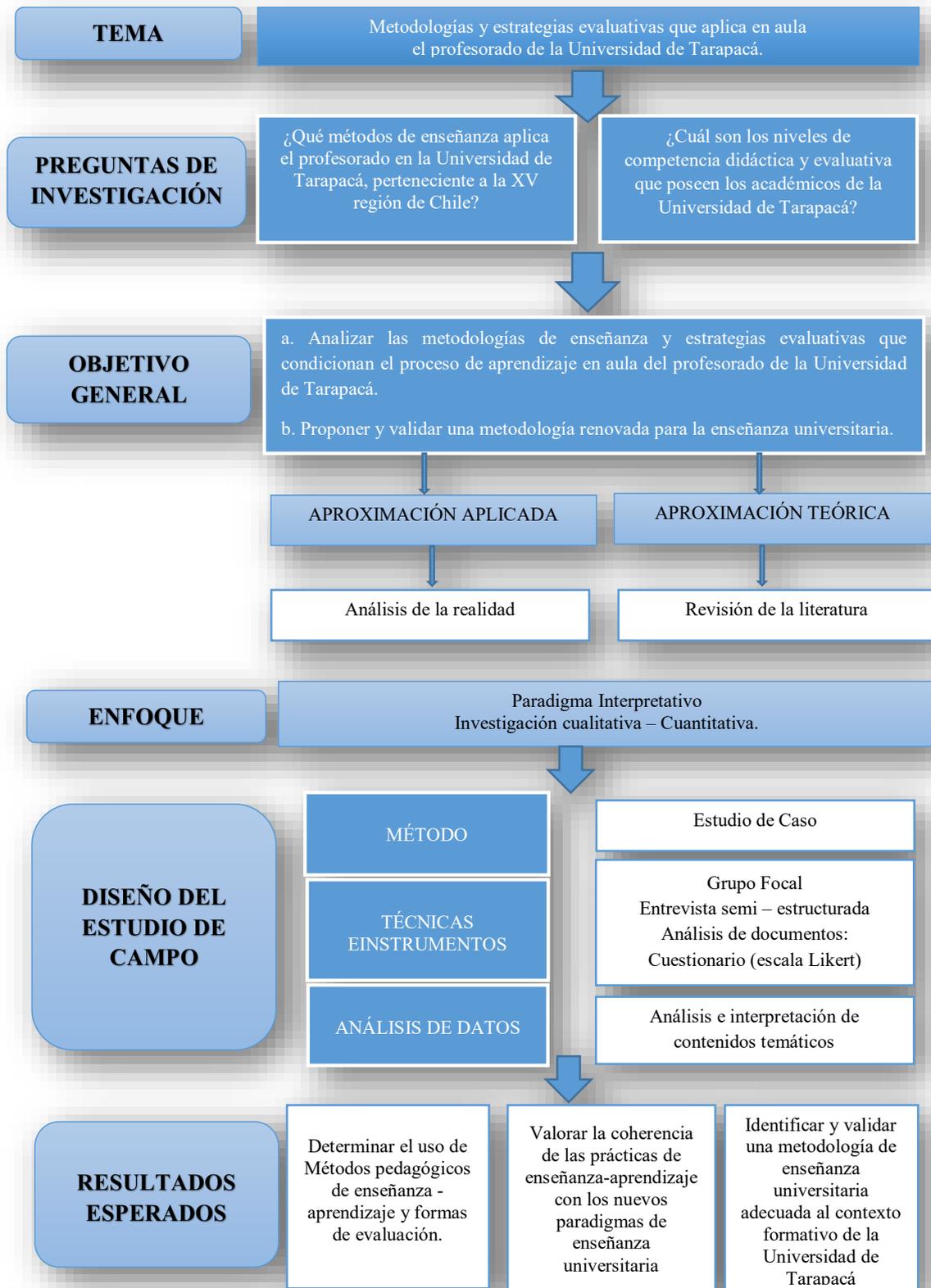
b) A partir de los resultados acerca del Modelo metodológico de enseñanza predominante en el profesorado, se pretende direccionar un plan sistemático de actualización pedagógica y de acuerdo con el segundo objetivo general, proponer y validar una metodología renovada para la enseñanza universitaria, con la intención de contribuir al mejoramiento de la calidad de la docencia en la educación superior.

1.3. Diseño general de la Investigación

El acto de pensar y repensar para decidir con mayor certeza los lineamientos metodológicos necesarios que nos lleven al cumplimiento exitoso del proyecto, exige una aguda reflexión, evaluación y decisión. Son instancias necesarias si se desea obtener una mejor organización y secuencia lógica del plan que guía la puesta en acción de todo el proceso de investigación.

Con la intención de dar respuesta a los objetivos de la presente investigación, se diseñan los pasos que orientan y definen sistemáticamente el trabajo investigativo (figura 1).

Figura 1: Diseño general de la investigación

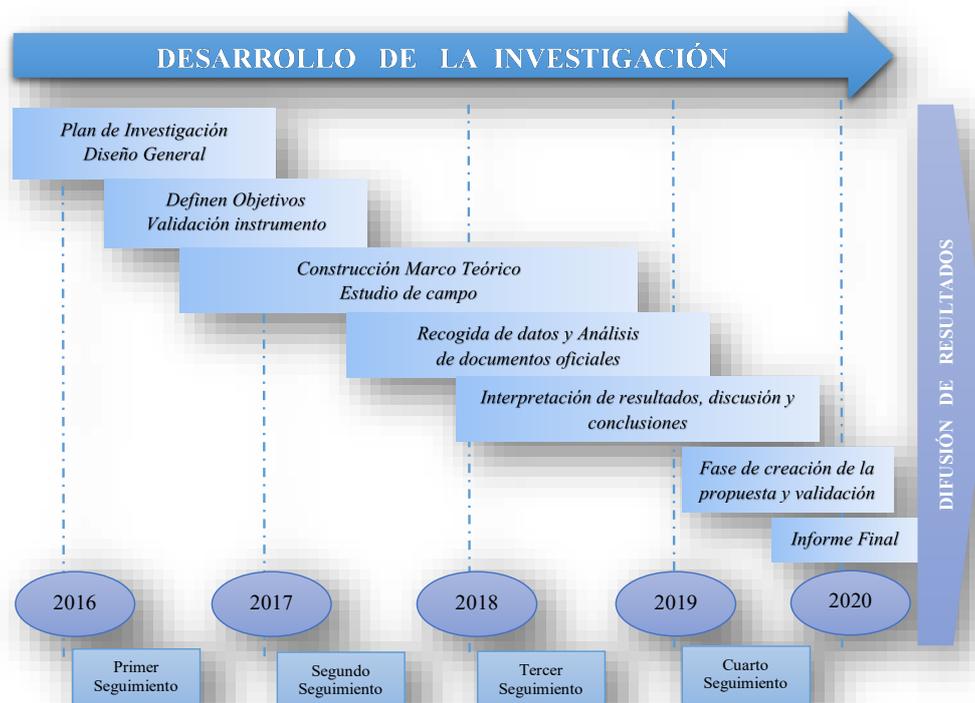


1.4. Fases de la investigación y cronograma

El esquema grafico (figura 2), presenta la evolución sistemática de las actividades generales cumplidas durante las fases de desarrollo anual y que daban cumplimiento al programa formativo del Doctorado en Educación.

Cada año se requería también la entrega de un informe de avance que respondía a las etapas de *seguimiento* del Doctorado.

Figura 2: Fases del proceso de investigación



A) MARCO TEORICO

CAPITULO 2. TEORÍAS Y MODELOS DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

2.1. Introducción

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE), define el aprendizaje como la “acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”, el “tiempo que en ello se emplea” y como la “adquisición por la práctica de una conducta duradera”. Desde la neuroeducación, aprender y memorizar es cambiar el “cableado sináptico” del cerebro, las conexiones de sus neuronas (Mora, 2017), refuerzan esta definición Blakemore y Frith (2016), respecto a un cambio cerebral, especificando que estos se producen en función del uso, explican que lo que no se usa se pierde, dejando en evidencia que la práctica es fundamental para aprender una destreza nueva y conservarla.

Actualmente se percibe un cúmulo de nuevos conocimientos científicos ligado a aspectos educativos provenientes desde el campo de la neurociencia, específicamente de la neuroeducación, ciencia que se piensa se convertirá en la base teórica que contribuiría a facilitar la comprensión del proceso de enseñanza y su relación con la optimización del aprendizaje. Araya y Espinoza (2020), la definen así:

la neuroeducación se entiende como aquella disciplina que se ocupa de indagar y difundir sobre la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje con base en el funcionamiento del cerebro y los fundamentos neurobiológicos que lo sustentan (p. 5).

Nadie objeta que aprendemos conscientemente y sabemos muy bien que lo hemos aprendido, a esto se le llama aprendizaje explícito, sin embargo, tanto Mora (2017), como Blakemore y Frith, (2016), manifiestan que hay también un aprendizaje implícito que revela que las personas son capaces de aprender información sin ser conscientes de ello, pues no requiere de los procesos cognitivos conscientes del aprendizaje explícito. Ya en un plano educativo, aprender significa que algo ha cambiado; faculta a los estudiantes para comprender o poder ejecutar lo que antes no podían (Biggs, 2010).

En cuanto a las teorías del aprendizaje, aunque evolucionan e intentan dar respuesta a las carencias de posturas anteriores, Gottberg, Noguera y Noguera (2012), sostienen que por muy completas que parezcan siempre resultan parciales e insuficientes para explicar o fundamentar todas las situaciones de aprendizaje. Prácticamente la totalidad de las teorías de aprendizaje mantienen la noción que el conocimiento es un objetivo alcanzable a través del razonamiento o de la experiencia puesto que estarían contruidos sobre las tradiciones epistemológicas, pretendiendo evidenciar cómo es que un individuo aprende (Siemens, 2004).

A modo de ejemplo, Romero y Mateos (2017), cuentan que el paradigma conductual tuvo una notable incidencia en la educación en los años sesenta y setenta, no obstante, según Peña (2010), no sería viable en este siglo si los conductistas persistieran en una defensa absoluta del condicionamiento operante como teoría explicativa de todo fenómeno psicológico y única herramienta para modificar el comportamiento humano en contextos socialmente relevantes.

Siemens (2004), extiende esta crítica, tanto al conductismo como al cognitivismo y constructivismo, en cuanto teorías de aprendizaje, argumentando que fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido aún impactado por la tecnología, por lo cual resultan incompletas para fundamentar el proceso de aprendizaje en la era digital.

2.2. Teorías de aprendizaje

Se entiende la teoría como un “conjunto de conceptos bien desarrollados vinculados por medio de oraciones de relación, las cuales juntas constituyen un marco conceptual integrado que puede usarse para explicar o predecir fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, pág. 17), además proporcionan descripciones o explicaciones que han sido contrastadas por evidencias empíricas (Núñez y Romero, 2017).

Zapata-Ros (2015), escribe que existen teorías diferentes tanto en tipo y propósitos, para el caso nuestro, se define la teoría descriptiva y teoría práctica marcando sus distinciones de la siguiente manera:

Las teorías prácticas, objeto de nuestro trabajo, persiguen proporcionar, como objeto de la investigación que llevan aparejada, una orientación directa a los alumnos sobre el tipo de métodos que hay que utilizar para conseguir los objetivos educativos. Por otro lado, las teorías descriptivas intentan proporcionar un conocimiento más profundo de los efectos producidos por los fenómenos que estudian (p. 71).

Al referirnos al concepto de aprendizaje, la UNESCO (2015), lo entiende como el transcurso necesario para adquirir conocimiento, siendo a la vez el proceso y el resultado de ese proceso; tanto un medio y un fin. A pesar de una variedad y existencia quizás hasta excesiva de enunciaciones, Renés y Martínez, (2015) observan cualidades comunes en estas definiciones de aprendizaje, por ejemplo, la perduración de los cambios, la práctica en la enseñanza y la transferibilidad o aplicabilidad a nuevas situaciones de aprendizaje o experiencias.

Para Woolfolk (2010), el aprendizaje ocurre cuando la experiencia (incluyendo la práctica) genera un cambio relativamente permanente en los conocimientos o las conductas de un individuo, por consiguiente el aprendizaje es un proceso individual (Zabalza, 2011), en consecuencia la enseñanza debe tender hacia la personalización, hecho que lamentablemente no acontece en la realidad debido a que permanece una

estandarización y uniformidad en los sistemas educativos, por lo que no se toman en cuenta las diferencias individuales, ritmos de aprendizaje y talentos, ofendiendo el principio de individualidad (Robinson, 2016).

En estos últimos años, adquiere fuerza la idea de que ya no basta la interacción alumno profesor para que el aprendizaje ocurra, se necesita integrar el *aprendizaje autónomo* que le correspondería al estudiante, como explica Yániz (2015):

La meta es desarrollar la capacidad para construir conocimiento por sus propios medios, para lo que se necesita aprender estrategias para aprender, y para ello un plan intencional ya que no es esperable que esta capacidad se desarrolle espontáneamente (p. 16).

Al aproximarnos a las *teorías de aprendizaje*, las concebimos como propuestas que describen y demuestran *cómo* ocurre el aprendizaje desde un punto de vista formal, el objeto de estudio es el proceso (interno) del aprendizaje y si lo relacionamos con la educación, Woolfolk (2010) establece que la teoría se transforma en una herramienta para lograr una mejor comprensión de los procesos de enseñanza, ya que éstas explicarían cómo se desarrolla el lenguaje, ocurren las diferencias en la inteligencia o la forma en que aprenden los seres humanos.

Desde la perspectiva neurocientífica o de neuroeducación, la teoría del aprendizaje,

constituye un nuevo paradigma en el ámbito educativo que permite reflexionar, analizar y explicar el comportamiento del cerebro humano como un órgano que aprende (Mansilla, 2020, p, 47).

Por último, señalar que la transferencia de la teoría a la práctica, como se ha apuntado, ni es automática, ni mucho menos lineal o lógica. (Nuñez y Romero, 2017)

- *2.2.1. Conductismo*

Consolidado por nutridos experimentos de laboratorio, es la primera teoría que a partir de un trabajo objetivo y metódico trata de explicar el proceso de aprendizaje en el individuo (Mejía, 2011). Su máximo representante Watson (1913, p. 167), afirmaba que “en un sistema psicológico completamente elaborado, dada la respuesta pueden predecirse los estímulos; dados los estímulos puede predecirse la respuesta”. Así, fue como éste científico estableció que era posible, mediante un condicionamiento planeado y adecuado, transformar a un niño ‘normal’ en cualquier tipo de persona que se deseara (Pellón, 2013).

Desde el año 1930, comienza a afianzarse a tal punto que considera innecesario los estudios de procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta (Pozo, 2006), y si bien el conductismo surge como teoría psicológica, esta se fue adaptando al ámbito educativo imponiéndose en colegios y universidades hasta convertirse en un

modelo de educación prácticamente incuestionable no solamente durante gran parte del siglo pasado, sino que mantiene su vigencia y aún perdura en las aulas actuales.

Valdez (2012), asocia al conductismo - aprendizaje, relacionándolo entre un cambio en la forma de comportamiento de la persona en función de las alteraciones del entorno, y el aprendizaje, como resultado de esa asociación de estímulos - respuestas, por su parte Mejía (2011), especifica que bajo esta teoría el individuo es sometido a un contexto al que irremediamente responde no porque él decida hacerlo, sino que, estimulado por factores externos a él, se ve obligado a ejecutar.

Muestras de su accionar e inclusión en la educación actual, se aprecian claramente en la forma de abordar el proceso de enseñanza del profesor, fundamentalmente en el establecimiento de normas, entrega de contenidos y un alumno que simplemente los recibe. Quiroz (2012), complementa otras características tales como, el abuso del verbalismo acompañado por sobreabundantes monólogos, la mayoría de las veces confusos y sin sentido práctico para el educando. El objetivo central es promover hábitos y técnicas de estudio que apuntan a mejorar con la práctica, pero eludiendo los mecanismos internos de adquisición y elaboración de la información produciendo en definitiva sujetos acrílicos (Martínez y Torres, 2005).

Dicho lo anterior, la tarea de aprendizaje se encuentra en un nivel de exigencia cognitiva superficial y conforme al argumento de Medina (2016), el proceso se percibe como una imposición donde los estudiantes sencillamente asocian conceptos y hechos de manera irreflexiva, sin integrarlos ni comprenderlos. Esta monotonía y autoritarismo pedagógico no impacta con eficacia en los tiempos actuales, Prensky (2015), nos previene diciendo:

Los procesos de pensamiento lineales que dominan los sistemas educativos de hoy pueden retardar el aprendizaje de los cerebros que se han desarrollado con los procesos de los juegos y la navegación por internet (p. 22).

De opinión parecida es Tony Wagner (citado en Oppenheimer, 2014), un especialista en educación de la Universidad de Harvard que pronostica que la misión de los colegios ya no será preparar a los jóvenes para la universidad, sino preparar a los jóvenes para la innovación. El memorizar saberes gradualmente tiene menos importancia, hoy *saber hacer* con lo que uno sabe, se vuelve día a día más trascendental.

Desde un prisma didáctico, Sebastiani, Blazquez, y Barrachina (2009), indicaban que, en la década de los años 70 la enseñanza frontal, era predominante y las propuestas curriculares se enfocaban en los objetivos basados en conductas. Renés y Martínez (2015), acotan además que la planificación curricular no era labor del docente ya que los contenidos a impartir llegaban determinados por la administración y explicitados en los libros de texto, es decir, la formulación correcta y operativa del objetivo ya venía impuesto por el programa oficial y ajustado al nivel de un *alumno medio* y estándar, por

supuesto requería también de instrumentos objetivos para una rigurosa evaluación con un énfasis y valor desproporcionado.

Es necesario acentuar que el currículo se conectaba directamente con contenidos y objetivos rígidos, jerarquizados y secuenciados, acompañados de una evaluación observable, medible y cuantificable. La selección del currículum para la generalidad de las escuelas estaba cargada de conocimientos enciclopédicos, lejanamente abstractos respecto de la vida y poco potenciados como medios de desarrollo y realización personal (López, 2014).

Esta imposición no daba cuenta de diferencias individuales ni muchos menos de los ritmos de aprendizaje, simplemente el contenido declarado venía dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, no importando si éstas tenían o no vinculación con las experiencias, realidades y contexto del estudiante (Van Arcken, 2012). Sin duda, la teoría conductista está lejana y no responde a lo que la humanidad actual solicita: sujetos capaces de resolver problemas, personas reflexivas que sepan tomar decisiones.

Con mirada más positiva, una de las grandes contribuciones del conductismo, radica en las aportaciones científicas sobre el comportamiento humano, en sus esfuerzos por resolver problemas relacionados con la conducta humana y el modelamiento de estas. Otra aportación de este paradigma es la creación de la escala de calificaciones, indicando que pese a la rigidez del modelo ha sido efectivo en cuanto a la adquisición de conocimientos memorísticos que suponen niveles básicos de comprensión.

Prácticamente el único método asociado al paradigma tradicional-conductista sea la lección magistral. Zabalza (2011), explica que no es complejo de llevar a cabo, puesto que no exige condiciones especiales (de espacios, tiempos, materiales, recursos técnicos, entre otros aspectos), no consume un tiempo excesivo ni en preparación ni en supervisión posterior, por estas razones se convierte en una herramienta magnífica para proporcionar información y en la práctica es el método asumido por la inmensa mayoría de docentes en los diferentes niveles de formación. Muntaner, Pinya y Mut (2020), lo confirman reconociendo que “el sistema educativo se ha basado en todo este tiempo en las directrices de un modelo tradicional que perdura hasta la actualidad” (p. 98).

Pese al dominio educativo del enfoque centrado en la enseñanza, el cambio es ineludible si se desea demostrar calidad docente, por tanto, es recomendable una permanente actualización en docencia y uso de herramientas tecnológicas adecuadas para el aprendizaje (Ortega y González, 2017). Ya no resulta eficaz en la actualidad seguir haciendo las mismas cosas y del mismo modo. Romero y Nuñez (2017), con sagacidad argumentan que un profesor con veinte años de experiencia, efectivamente puede tener veinte años de experiencia o puede tener veinte veces la experiencia de un año.

- 2.2.2. *Constructivismo*

Los supuestos del constructivismo parten de la teoría del desarrollo genético de Piaget (Tünnermann, 2011), pero es a fines del Siglo XX cuando comienza a tomar fuerza al incorporar la teoría sociocultural de Vigotsky y del *aprendizaje significativo* de Ausubel.

En palabras de Barreto et al. (2006), el constructivismo se constituye como una teoría de conocimiento activo, donde aprender un contenido quiere decir, que es el estudiante quien le debe atribuir significado y representación mental (Díaz, 2002). Se establece que el aprendizaje es eminentemente dinámico e implica un flujo asimilativo de dentro hacia afuera, por lo tanto corresponde al docente estructurar situaciones en las que los estudiantes sean quienes participen activamente en contextos reales o auténticos (Romero y Mateos, 2017), y durante la implicancia del proceso se aproximen al significado de lo que se enseña, relacionen lo nuevo con sus conocimientos previos y trabajen por lograr una integración intencional entre teoría y práctica (Medina, 2016).

Rosas y Sebastián (2008), por su parte aseveran que el constructivismo, aliado natural del cognitivismo, ha sido la antítesis teórica del conductismo, mientras que para Renés y Martínez (2015), coincidiendo con los autores anteriores, ratifican que el constructivismo surge por un rechazo a las concepciones epistemológicas inductivistas. Díaz (2005), lo define como una confluencia de diversos enfoques psicológicos, los cuales reconocen que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del medio, y que existe, por lo tanto, un sujeto activo en la construcción de saberes. Sin embargo, salvo contadas excepciones no se aprecian nítidamente los cambios, a pesar de las duras críticas a los sistemas e instituciones educativas. A la fecha, no hay asomo de renuncia al viejo esquema rígido de exposición-examen, donde en esencia se mantiene lo mecánico y repetitivo del aprendizaje.

Bajo este modelo, le corresponde al docente mantener una actitud diferente frente al educando y se convierte en un conductor que intencionadamente va tras la promoción de una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza Maqueo (2005), hasta convertirse en un facilitador que considera las estrategias de conocimiento del alumno en formación (Herrera, 2009), pero además debe asumir que los contenidos curriculares se han de relacionar con situaciones de la vida diaria, de esta forma el aprendizaje se produciría durante el proceso de crear interpretaciones personales del mundo, basado en sus experiencias y en la comunicación con familiares, profesores y amigos (Pedronzo, 2012; Ceja, De la Torre y Vera, 2012). Según Siemens (2004, p. 3), “los aprendices crean conocimiento mientras tratan de comprender sus experiencias”.

Resumiendo, en la aplicación de métodos activos de enseñanza, los contenidos se contextualizan en la realidad para crear el vínculo entre lo que aprende el alumno y entorno, vale decir, el estudiante maneja el contenido y el profesor se convierte en el guía de lo que aprende dicho educando, es por esta razón que se requiere de un carácter dialógico, un intercambio de ideas y de discusión, se necesita según Santiuste (2001), un

cambio radical en la mentalidad del maestro.

A pesar del fuerte arraigo que mantiene el constructivismo, en la última década se advierte el nacimiento de una nueva perspectiva, aunque sería más certero enunciar un renovado enfoque educativo, el apellidado paradigma socioconstructivista, que de acuerdo con Romero y Mateos (2017), se diferencia del constructivismo por la importancia que el socioconstructivismo concede a la cultura y a los procesos de interacción social para que el aprendizaje auténtico se produzca, sin embargo, aún no hay meridiana claridad en cuanto a diferencias claras en su aporte formativo.

Persiste una mezcolanza conceptual que no distingue uno de otro y en ocasiones confunde al posicionamiento teórico que adopta el profesorado. A modo de ejemplo, Lara, Larrondo, Pinto y Verdugo (2015), manifiestan que el socioconstructivismo se debe contraer un compromiso con el cambio y la innovación curricular, desde los procesos formativos centrados en el profesor, al énfasis en el aprendizaje logrado por los estudiantes, es decir, la propuesta prácticamente no difiere de la que plantean los seguidores del constructivismo.

- *2.2.3. Competencias*

Si bien es cierto que las competencias se manifiestan a través de desempeños observables, se tiende a confundir y asociarla con la corriente conductista, es un error más común de lo que se cree, sobre todo en docentes con años de experiencia, sin embargo, se dilucida cuando se reconoce que el modelo de competencias asegura que el estudiante desempeña un papel activo de apropiación y construcción de su pensamiento, actuar muy diferente al propósito conductista. Zabalza y Lodeiro (2019), aportan una característica fundamental asegurando que “las competencias son ámbitos de dominio que se organizan como un continuum progresivo e interminable - por eso hablamos del *lifelong learning*” (p. 35). El cambio es profundo, Hernández, Arán y Salmerón (2012), afirman que esto significa un verdadero giro copernicano de paradigma en la educación

Su génesis comienza a partir del *Informe Delors* (Delors, 1996), que de acuerdo con la UNESCO (2015), no pretendía convertirse en un plan maestro con intenciones de reformar la educación, sino más bien sugerir las bases para reflexionar y debatir sobre cuáles deberían ser las opciones al momento de formular las políticas. Dicho informe proponía una visión de la educación fundada en dos conceptos esenciales: *aprender a lo largo de toda la vida* y en una educación basada en cuatro pilares: *aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos*.

A partir de la década de los noventa del siglo antecedente, el tema de las competencias, su enseñanza y evaluación, pasó a conformar parte del discurso hegemónico de la entrada a la sociedad del conocimiento y planteó como imperativo la necesidad de innovar estructuras y prácticas curriculares en la educación superior en tal dirección (Díaz, 2019. p. 50).

Muy a pesar, este enfoque competencial con el transcurrir de los años no ha sido suficientemente entendido, quedando la *Educación para la Vida* que se pretendía, en modo de espera debido a la fuerte resistencia de los representantes de corte ilustrado-enciclopedista, quienes todavía conservan una *Educación para la Escuela* (Guzmán, 2017).

Esta tensión y confusión, en la práctica pone un reto a la educación, que conforme a López (2014), se encuentra interpelado por dos concepciones que entre sí se condicionan: una educación profesional y aplicada, o un sistema educativo general, espiritual, humanista. A nivel universitario pareciera haberse resuelto el problema, puesto que en Bolonia finalmente se sentaron las bases actuales para una nueva visión de la Educación Superior Europea y en cierto modo, también en la Educación Superior de América Latina y el Caribe (Gutierrez, 2015).

Aunque el concepto competencia es un término polisémico, con diversidad de acepciones, ambiguo, lentamente se tiende a concordar en su fin educativo. Mas Torelló (2011), considera que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos, están también constituidas por habilidades, actitudes y valores, adquiriéndose y/o desarrollándose a través de simulaciones formativas, mediante la propia experiencia socio laboral, definición compatible con STC-Chile (2015), que lo explica como un conjunto dinámico e integrado de conocimientos, habilidades y actitudes, que pueden ser desarrollados y evaluados durante el proceso formativo, y constituyen parte integral de un perfil de egreso o graduación.

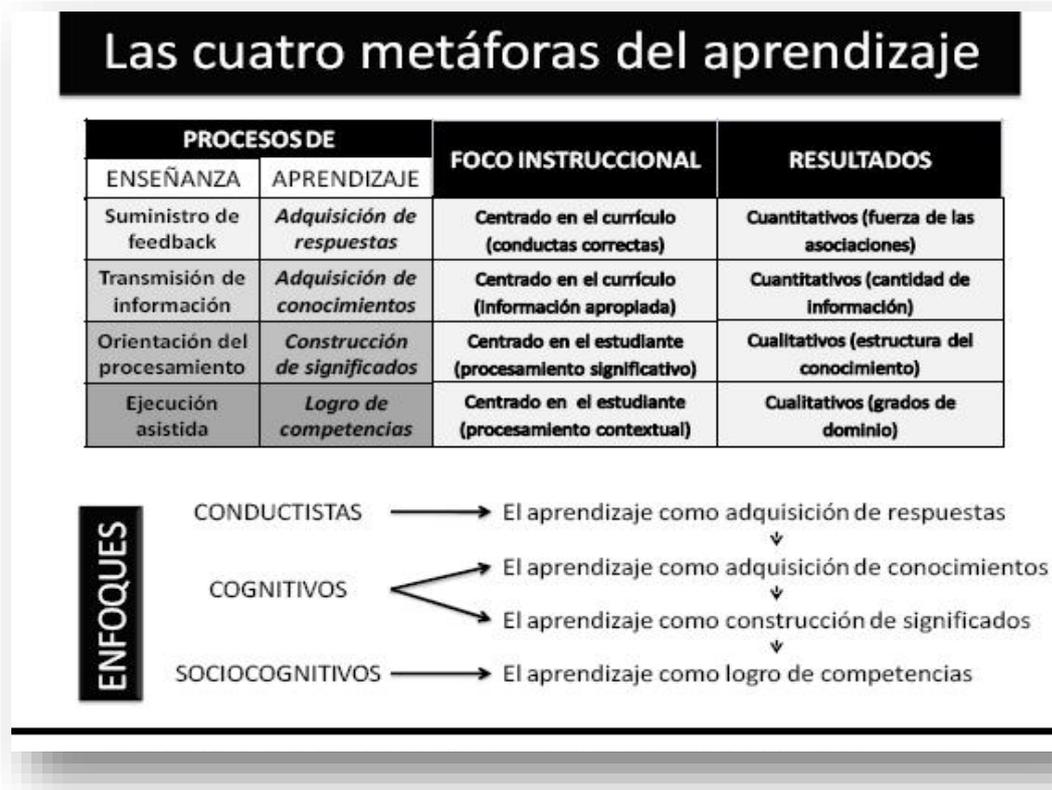
La comisión europea (2007), expresa similitudes con lo dicho anteriormente, comunicando que “las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (p. 3), y que estas se sustentan teóricamente en el enfoque sociocognitivo, razón por la cual el proceso se centra en el alumno, asumiendo como objetivo el aprendizaje competencial (Serrano y Pons (2011), en consecuencia, obligando al profesor a abandonar el dirigismo fomentando así su participación activa (Lobato y Guerra, 2016), pero además, López (2014), aporta algo diferenciador y que caracteriza al paradigma de las competencias: incorporar habilidades relativas al saber hacer y saber ser.

Por su parte Sebastiani, Blazquez y Barrachina (2009), determinan que las competencias deben ser observables en la realidad cotidiana de la propia actividad y en situaciones de evaluación, vale decir, se expresan en desempeños personales, profesionales y laborales al resolver problemas del contexto, por tanto, requieren de actuaciones concretas que se constatan a través de evidencias (Nuñez, 2014).

Al analizar el cuadro resumen de Serrano y Pons (2011), en él se verifica el enfoque teórico sociocognitivo como sustento de las competencias (fig. 3).

Sin embargo, desde la mirada de Ceja, de la Torre y Vera (2012), el paradigma constructivista sustentaría el enfoque de competencias, cuyo objetivo sería que el alumno construyera su propio aprendizaje a partir del análisis y problema a enfrentar, por tanto, lo sustancial es tomar en consideración que el profesor, *en el proceso* de enseñanza, cumpla el papel de facilitador (Gottberg, Noguera y Noguera, 2012) apoyando al alumno para el *logro* del aprendizaje.

Figura 3: Las cuatro metáforas del aprendizaje



Fuente: Serrano, J. y Pons, R. (2011)

Considerada la evolución que ha seguido el paradigma de competencias, corresponde también reflexionar sobre las exigencias didácticas que involucra este modelo. Sí en el conductismo educativo lideraba el método tradicional de enseñanza, es deseable que, en un futuro próximo, el profesorado universitario incorpore nuevos métodos de aprendizaje a su práctica docente, reconociendo que lo importante es el cambio del *qué* se aprende a el *cómo* se aprende para un desempeño eficaz en la vida cotidiana y profesional, visto así, el aprendizaje debe consolidarse a través de prácticas, elemento clave en las competencias (Zabalza, 2011).

En el campo pedagógico, para que el alumno adquiera las habilidades deseadas, se requiere más de un método de aprendizaje, puesto que el manejar distintas metodologías a fondo nos permite poder elegir (Jiménes, 2017). En palabras de Cano (2008), lo que pretenden los diseños por competencias, es que las personas desarrollen capacidades

amplias, que les permitan aprender y desaprender, a lo largo de toda su vida adecuándose a situaciones cambiantes. El currículo bajo este paradigma tendría entonces que favorecer una formación contextualizada, transformadora de la realidad e inclusiva (Yániz, 2015). A modo de ejemplo, uno de los métodos que se ajustan perfectamente y forma en competencias, es el aprendizaje basado en proyectos, (cuadro 1). Gómez-Pablo (2018), detalla los beneficios que implicaría la aplicación del método en el aprendizaje.

Cuadro 1: Competencias vinculadas al aprendizaje por proyectos

1. Conocimientos	1.1. Generales para el aprendizaje	Análisis. Síntesis. Conceptualización.
	1.2. Académicos vinculados a una materia	Desarrollo y profundización de conocimientos, destrezas y habilidades técnicas.
	1.3. Vinculados al mundo profesional	Investigación e innovación de soluciones técnicas. Transferencia de conocimientos y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas.
2. Habilidades y destrezas	2.1. Intelectuales	Pensamiento sistemático. Pensamiento crítico.
	2.2. De comunicación	Manejo de información. Expresión oral y escrita.
	2.3. Interpersonales	Trabajo en equipo. Respeto a los demás. Responsabilidad individual y grupal.
	2.4. Organización/gestión personal	Planificación, organización y del trabajo. Diseño de investigación Toma de decisiones
3. Actitudes y valores	3.1. De desarrollo profesional	Iniciativa. Constancia. Sistematización.
	3.2. De compromiso personal	Responsabilidad personal y grupal.

Fuente: De Miguel. Extraído de Gómez-Pablo (2018, p.178)

Si bien las dimensiones de la competencia se estudian por separado, esto se realiza con el fin de facilitar su análisis, no obstante, en la puesta en acción, en su ejecución, se integran las tres para dar respuesta a la problemática según el contexto donde se ejecuta dicha acción. Siempre están presentes el trío de componentes, aunque no equilibradamente, como lo explican Zabalza y Lodeiro (2019):

el peso de cada uno de esos componentes varía de unas competencias a otras. Todas incluyen los tres componentes, pero pueden hacerlo con proporciones diversas: algunas competencias saturan mucho el apartado de conocimientos con menor peso de las habilidades y actitudes (ser competente en arte gótico); en otras tiene mayor peso las habilidades que los conocimientos y actitudes (ser un chef especialista en postres, ser competente en desarrollo de software); también las hay en las que son las actitudes, más que los conocimientos o habilidades las que van a marcar la competencia (un profesional de la mediación; alguien que trabaja en un contexto de grupos marginales (p. 34).

Por otra parte, aunque se constata una consolidación del modelo de competencias en los distintos niveles del sistema educativo mundial, no consigue consenso en sus propósitos, por lo que se ha generado discusión y debate. Guzmán (2017), confirma que la

instauración no ha estado exenta de múltiples contingencias y que tienen razón los que señalan que la procedencia del concepto y del modelo socioeducativo es, por su misma naturaleza, economicista. Pocos dudan que hoy en día todo ciudadano necesita competencias adecuadas para responder con eficacia a las demandas del difícil y complejo mundo profesional, pero lo que les resulta sorprendente a Diez, Guamán, Alonso y Ferrer (2013), es que la actitud de las universidades sea simplemente la de adaptarse sumisamente a las peticiones del mercado laboral.

Por ejemplo, Gutierrez (2015), sostiene que la formación basada en competencias es un proceso educativo abierto y flexible que permite desarrollar capacidades y destrezas laborales o profesionales. Villarroel y Bruna (2017), agregan que el modelo busca relacionar los programas de pregrado universitarios con las necesidades del medio, del sector productivo nacional y la internacionalización, en tanto, el Instituto de Tecnologías educativa (ITE, 2010), apunta que las habilidades y competencias son esenciales para que los jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Pareciera entonces que hablar de formar profesionales universitarios, es mencionar la relación que existe entre formación e inserción laboral (Renés y Martínez, 2015), de ahí que el perfil de egreso declarado en cada carrera universitaria, corrobora que el ambiente profesional es quizás el principal objetivo que se tiene en cuenta a la hora de capacitar al alumnado, exagerando la relevancia de las habilidades relacionadas con el ámbito profesional, en lugar de poner el énfasis en el desarrollo armonioso de todas las capacidades humanas. (Instituto de Tecnologías educativa. ITE, 2010). Puede existir desde un inadecuado enfoque, pero no tiene porqué serlo (López, 2014), lamentablemente la realidad indica que el modelo de competencias, abandona la tradicional perspectiva humanística (Guzmán, 2017). Educarse en competencias no se debería convertir exclusivamente en un prepararse para la empresa, el trabajo o el mundo capitalista laboral.

2.3. Modelos en el ámbito universitario

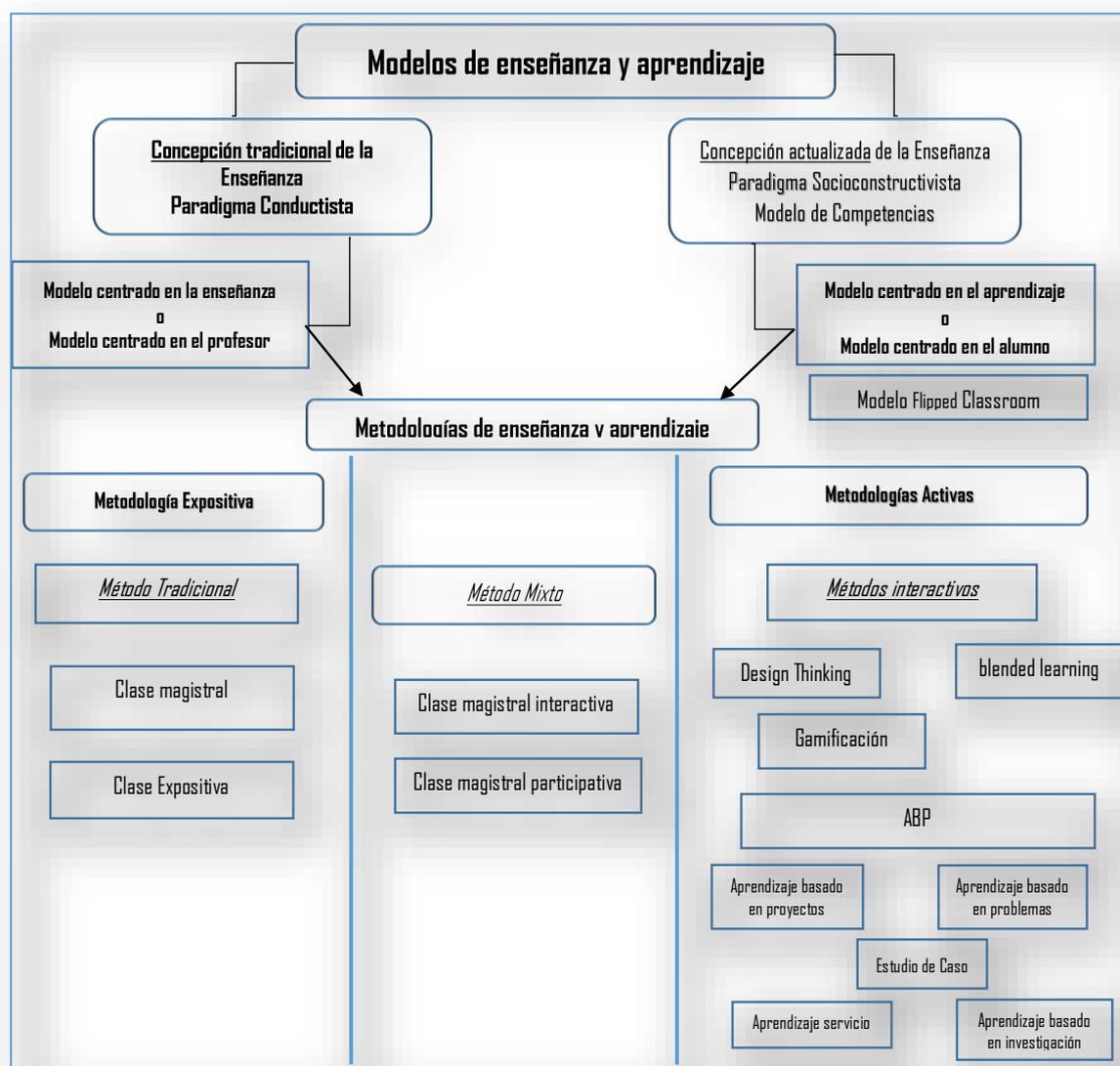
El modelo por definición es una simplificación de la realidad pedagógica que destaca lo significativo de las concepciones del proceso de enseñanza, pero a la vez pretende, asimismo, ser más rico o más claro que la realidad descubriendo la mayor parte de las relaciones subyacentes (Alcina, 1994).

Si bien no existe un modelo pedagógico único en el ámbito universitario, los investigadores proponen la transformación y actualización del profesorado desde una docencia conductista hacia un modelo constructivista integrador, un tránsito del paradigma de la instrucción al paradigma del aprendizaje (Medina, 2016), de acuerdo con Gargallo et al. (2010); Ferro, Otero y Vila, 2014), un modelo con un perfil de profesor centrado en la enseñanza que vaya mutando al centrado en el aprendizaje, éste último, un estilo pedagógico que reclaman los estudiantes.

El aprendizaje es el cambio que se produce en un estudiante gracias a la enseñanza. Los profesores son los responsables de enseñar a los alumnos a aprender (Johnson y Johnson, 2014).

La construcción de un modelo particular como el expuesto (fig. 4), pretende servir de referencia para el inicio de un análisis más profundo acerca de la problemática planteada en la presente tesis. El esquema se basa y muestra el proceso de enseñanza - aprendizaje, intentando destacar un rasgo esencial del ámbito pedagógico. Por cierto, que el modelo siempre permanece abierto, porque en principio nada asegura que quizás algunas determinaciones excluidas no deban ser incluidas (Valor, 2000).

Figura 4: Modelos de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

Es esencial destacar que las instituciones de educación superior en los últimos años vienen desarrollando una serie de proyectos de actualización y programas formativos orientados a la adquisición de competencias psicopedagógicas (Mas Torelló, 2012), con el propósito de capacitar a sus académicos en estrategias de aprendizaje interactivas y, así adquirir las competencias necesarias para adaptarse a las nuevas exigencias. Muntaner, Pinya y Mut (2020), confirman lo anterior.

Existe, por tanto, una tendencia actual en la incorporación paulatina de metodologías activas que correlaciona de manera más directa con las necesidades que se derivan de la sociedad actual, requiriendo una mayor formación en la resolución de problemas, en el desarrollo de la capacidad crítica del alumnado y en la capacidad de autonomía para afrontar situaciones reales, dejando en segundo plano la mera memorización y repetición de contenidos, así como la necesidad de incorporar estrategias de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, entre otras razones (p. 98).

Sin embargo, la preocupación por la renovación pedagógica, a pesar de esfuerzos aislados, aún no ocupa un sitio realmente significativo en la agenda universitaria (Diez, Guamán, Alonso, y Ferrer, 2013).

2.4. Modelos de enseñanza y aprendizaje

Cuando se habla de educación, Chavarría (2004), apunta que ésta es el motor del presente y futuro de la sociedad y los educadores el faro que ilumina la mente, la conciencia de sus integrantes. El acto educativo, siempre con signo axiológico nos conduce hacia conocimientos y fines socialmente valiosos.

Reiteradamente se escucha en el discurso del profesorado que el estudiante es el elemento central de las prácticas pedagógicas (Estévez, Valdés, Arreola y Zavala, 2014), no obstante, la figura del profesor siempre será relevante sobre todo si esta muestra signos de calidad en su didáctica y establece una buena interrelación con el alumno. Gargallo y otros (2010), descubren que lo que los docentes dicen que hacen cuando enseñan conduce a dos grandes modelos: el modelo de *transmisión del conocimiento* y el *modelo centrado en el alumno*, es decir, a un tradicional paradigma enfocado en la enseñanza y otro paradigma orientado al aprendizaje.

- 2.4.1. *Modelo centrado en la enseñanza (transmisión del conocimiento)*

Blanco (2004), señala que un modelo centrado en la enseñanza está caracterizado por la manera de adiestrar-condicionar, para aprender-almacenar y el logro del aprendizaje es producto de algo externo al sujeto que se deriva de la interacción mecánica con el medio.

En un ambiente centrado en la enseñanza la actitud que ocupa el profesor es de poder y mando, muchas veces con marcado tinte autoritario lo que provoca ansiedad y desconfianza en el alumno, situación contraria a lo que se requiere para que se produzca

el aprendizaje. Blakemore y Frith (2016) corroboran este efecto y previenen expresando que el aprendizaje óptimo se produce bajo cierto nivel de estrés y que si éste es excesivo lo perjudicaría.

En la práctica, lo acostumbrado es que el profesorado haga uso de la enseñanza frontal, unidireccional, de transmisión del conocimiento, que van generando un contexto educativo con escasas instancias de diálogo, muy centradas en los contenidos y en la profunda comprensión de éstos (Villarroel y Bruna, 2017). Estas características se ajustan perfectamente a la denominada clase tradicional o sesión expositiva. Zabalza (2011), la conceptúa como *lección magistral* y afirma que para alcanzar su eficacia pedagógica demanda al docente una gran cualidad comunicativa, saber *decir* bien los contenidos y saber *leer* la situación a través de diverso tipo de indicios (las caras, los gestos, las preguntas).

En el ambiente universitario todavía se tiende a tratar de justificar el empleo de Sesiones Magistrales, se perciben diferencias en cuanto a su utilización, no solamente en aquellas universidades donde se imparte docencia no presencial, sino también en instituciones de nivel superior con docencia presencial. (Jenaro et al., 2013).

- *2.4.2. Modelo centrado en el aprendizaje (centrado en el alumno)*

El analizar este modelo, se advierte un notorio cambio en el proceder del profesor cuando emprende el proceso didáctico, el tránsito obligado va desde un foco en la preocupación por la enseñanza, a centrarse en el aprendizaje y el alumno (Mas Torelló, 2011).

A diferencia del modelo explicado anteriormente, se utiliza una variedad de métodos pedagógicos y los profesores son conscientes de la necesidad de supervisar los aprendizajes (Jenaro, Flores, Poy, González y Martín, 2013), como también de crear un ambiente positivo, estructurando escenarios y condiciones favorables para el aprendizajes de los educandos por lo que hoy se considera una competencia esencial de esta nueva cultura del profesorado (Renés y Martínez, 2015; Romero, Núñez y Mateos, 2017).

Leclercq y Nuñez (2017, p. 119), nos aportan una definición clara y contundente:

El cambio de paradigma pedagógico, centrado en el aprendizaje basado en competencias, desplaza el interés del aprendizaje de contenidos en términos de conocimientos y de aplicación de éstos a la integración del saber (conocimientos), saber hacer (destrezas) y actitudes (valores).

Por su parte Díaz (2019), lo describe así:

la competencia implica movilizar e integrar diversos saberes y recursos, poder re- construir el conocimiento en una situación y contexto específico, proponer una solución o tomar decisiones pertinentes (p. 53).

Características clave que identifican al modelo centrado en el alumno, es la renovada actitud del buen profesor quien ayuda a establecer relaciones entre los conceptos, fomenta el aprendizaje significativo, enseña a aprender a aprender, es motivador, conecta la teoría con la práctica, busca la implicación del estudiante para potenciar la comprensión (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007; Gargallo et al. 2010).

Se *siente* que la postura del educador es contraria al modelo centrado en la enseñanza y se palpa la presencia cuando interactúa en actividades de tutorías, presentaciones, estudios de caso. A esto se adiciona que, en las metodologías basadas en el aprendizaje, el trabajo del alumno goza de mayor autonomía y flexibilidad (Gámiz y Gallego, 2016). El cuadro 2 resume claramente las grandes diferencias existentes entre ambos modelos de formación.

Cuadro 2: Desde el modelo tradicional al enfoque por competencias

Modelo tradicional	Enfoque de competencias
Individualismo docente	Equipos docentes
Planes fragmentados: materias disciplinares	Planes integrados: módulos interdisciplinares
Programas organizados por temas	Programas estructurados en núcleos problemáticos
Lección magistral	Métodos docentes innovadores
Manual único y documentos complementarios	Fuentes de información y recursos didácticos
Profesor transmisor	Profesor facilitador
Alumnado pasivo y receptivo	Alumnado activo y constructivo
Calificación final: examen	Evaluación holística: evidencias
Aula aislada	Diversos espacios y ambientes
Institución académica cerrada	Comunidad de aprendizaje

Fuente: López-Ruiz. Extraído de Gómez-Pablo (2018, p.134).

Marqués (2000), recalca que no le corresponde al profesor intervenir como mero transmisor de conocimientos o expositor de materia, sino que debe desplegar habilidades didácticas, instrumentales, conocimiento de nuevos lenguajes. Claro está, que para lograr el cambio de paradigma y métodos de aprendizaje habría que vencer la resistencia del peso de la tradición, tarea nada fácil, por lo que la transición no será rápida, sin embargo, se advierten instancias institucionales que apuntan a la actualización pedagógica.

Para ello, las universidades se han comprometido con la actualización didáctica, reorientando la formación docente hacia enfoques pedagógicos interactivos, con planes curriculares por competencias y didácticas centradas en los estudiantes (Nuñez, 2014). Las permanentes capacitaciones recibidas por el profesorado en sus procesos de perfeccionamiento, sean estos diplomados o postgrados en enseñanza universitaria, en

cierta medida ha dado forma en ellos y configurado un nuevo tipo de creencias (Estévez, Valdés, Arreola y Zavala, 2014).

Existen experiencias de instituciones en Sudamérica que declaran y reflejan en su actuar una evidente tendencia hacia el paradigma socioconstructivista, a modo de ejemplo. la escuela Aletheia en Argentina y las escuelas Waldorf en Santiago eliminan completamente cualquier atisbo de conductismo, desde las relaciones entre estudiantes, padres y profesores, considerando la evaluación bajo lógicas constructivistas, evitando la calificación, concediendo un nuevo valor y significado a los contenidos, otorgándole importancia a aspectos del saber humano. Gargallo y otros (2014), en su estudio ratifican su eficacia al decir que, utilizando metodologías innovadoras centradas en el aprendizaje, se producen mejoras en las estrategias de aprendizaje y calificaciones de los alumnos.

2.5. A Modo de Síntesis.

En el marco de esta tesis se analiza el sentido que asume la experiencia vivida del académico, teniendo presente que la acción lleva implícita una postura determinada o *filosofía educativa personal* (Romero y Núñez, 2017. p. 60) que sostiene dicha acción, lo que le confiere por lo demás una identidad y sello profesional propio. Se puede especular entonces que cada docente sustenta su práctica en determinados supuestos pedagógicos que a su vez se sostienen principalmente en alguna de las teorías educativas.

Desde esta perspectiva, el estudio examina y busca que la teoría educativa puesta en ejercicio tenga sentido y esté lo suficientemente adaptada al contexto laboral particular, como también se espera encontrar que la actitud del docente se desarrolle sobre la base de un paradigma pedagógico que guíe su práctica, sea esta conductista, socio constructivista, competencial o conectivista, teniendo presente que uno no excluye a los otros.

Las teorías de aprendizaje, concebidas como propuestas que describen y demuestran *cómo* ocurre el aprendizaje desde un punto de vista formal, si bien evolucionan e intentan proporcionar respuesta a vacíos de posturas anteriores, se prueba que resultan parciales e insuficientes para interpretar o fundamentar la totalidad de las situaciones de aprendizaje. Siemens (2004), deja entrever la debilidad cuando sostiene que estas se generaron en tiempos donde no existía internet ni tecnología digital.

Hoy en día, la neuroeducación aporta nuevos conocimientos que van enriqueciendo la teorización del aprendizaje producto de esa información especializada, lo que permite una mejor comprensión del comportamiento del individuo al examinar las huellas que los procesos educativos dejan en el cerebro, es decir, estudia el aprendizaje desde una vertiente comportamental y neurobiológica, el objetivo entonces es saber cómo funciona el cerebro y cruzarlo con lo que se sabe y ocurre en un contexto educativo real, en definitiva la neuroeducación estudia y concluye que es en el cerebro donde efectivamente se produce el aprendizaje.

Si aseguramos que la mayoría está de acuerdo de que el aprendizaje ocurre cuando la experiencia teórica y/o práctica genera un cambio relativamente permanente en el conocimiento o conducta del individuo, en consecuencia, el aprendizaje sería un proceso eminentemente individual (Zabalza, 2011), por tanto, la formación debiera estar direccionada hacia una enseñanza centrada en el alumno. Es lamentable, pero la literatura especializada acusa que se mantiene una estandarización y uniformidad en las formas de enseñar en los salones de clases, postergando el respeto a las diferencias individuales y ritmos de aprendizaje del estudiante.

No debemos olvidar que el conductismo, surgido del campo psicológico deriva hacia el ámbito educativo para finalmente imponer su dominio en colegios y universidades, hablamos de un paradigma en el cual “los estudiantes cumplen el rol de *receptáculo* del conocimiento acabado que entrega el profesor”. (Silva, Castro y López, 2019, p.29). Actualmente, sigue siendo el principal modelo de educación manteniendo su vigencia al interior de las aulas.

No obstante, desde mediados del siglo XX también se desarrollaban las teorías cognitivista, constructivista y recientemente la conectivista y socioconstructivista. Esta última ha conseguido conferir a la cultura y a los procesos de interacción social una importancia vital y necesaria de incluir para que se produzca el aprendizaje. En síntesis, estas teorías postulan que el aprendizaje se construye sobre la base de la activación de los conocimientos previos que tienen los estudiantes y conectarlos con los que se requieren aprender, idealmente bajo un contexto similar a aquel en el cual se va a utilizar el nuevo conocimiento.

En nuestro caso, desde el minuto que la Universidad de Tarapacá admite el compromiso de educar a sus estudiantes bajo el paradigma de competencias, se asume un enfoque centrado en el alumno y el uso de métodos activos de enseñanza con un propósito diferente a la formación tradicional. Hoy se aspira y el reto es, el logro de un aprendizaje enfocado en el *saber hacer*, que permita *el uso* significativo de los contenidos curriculares, más que al mero conocimiento y memorización de éstos, como bien afirman Pozo y Monereo (2009).

El modelo educativo de la UTA es categórico y no hay vuelta atrás. El profesorado debe centrar su enseñanza en el alumno puesto que la ciencia educativa avala que sería la forma correcta de formar profesionales eficaces y competentes en este nuevo mundo digital. Zabalza y Lodeiro (2019) suponen que la formación basada en competencia requiere de una manera diferente de afrontar la enseñanza y la valoración del aprendizaje.

De nadie podemos decir que es competente sin verlo actuar puesto que ser competente supone llevar a cabo actuaciones competentes. Es decir, la competencia existe en el sujeto, pero, necesariamente, ha de mostrarse fuera de él (p. 36).

Es conveniente dejar constancia que todavía continúa la discusión y no hay evidencia suficiente, ni claridad acerca del sustento teórico de: modelo, enfoque o paradigma de

competencias. Por un lado, Serrano y Pons indican que se apoya sobre el paradigma sociocognitivo, en cambio Sebastiani, Blazquez y Barrachina (2009), lo asocian al enfoque constructivista y de acuerdo con CIFE (2013), en el socioconstructivismo y el pensamiento complejo (Tobón, 2013). Por su parte, Guzmán (2017), argumenta que “la necesidad de la fundamentación teórica de las competencias ha devenido de su rápida expansión e instauración en los sistemas educativos de las sociedades contemporáneas (p. 113).

En este escenario de innovación que se pretende modular a partir de la indagación realizada y, apoyado en las nuevas teorías vigentes sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje a nivel universitario, nos ha permitido fijar dos grandes modelos: el modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje.

El análisis de las características elementales de ambos, admite determinar las notorias diferencias en la forma de aplicación al interior de las instituciones educativas y se puede establecer que estos se perciben entremezclados en el ambiente educacional. Por ahora, la tradición del modelo centrado en la enseñanza permanece vigente y enquistado en el sistema educativo y seguramente seguirá así por varios años más en sus dimensiones administrativa - organizacional, docente, didáctica y cultural. Mientras, el enfoque centrado en el estudiante, que sienta sus bases en el paradigma constructivista y sociocultural del aprendizaje, va ganando poco a poco un espacio en los distintos niveles de la enseñanza, con el firme convencimiento de que la práctica docente comienza a dar prioridad a la concepción del aprendizaje como un proceso activo, consciente y contextualizado (STC-Chile, 2015).

La literatura indica con buen grado de certeza de que la forma como han funcionado los sistemas educativos son producto y respuesta a la industrialización, y a pesar de los años, todavía se encuentra organizado bajo este arcaico esquema que se sustenta esencialmente en la entrega de contenidos y conocimientos de *ambigua vigencia*, debido a la creciente producción científica en el campo educativo, principalmente en las dos últimas décadas.

En el tránsito hacia la concreción del nuevo paradigma centrado en el aprendizaje, afin al enfoque de formación basada en competencias, implicará en el ámbito universitario fundamentalmente, cambiar la fórmula: de una *transmisión* del saber de docente a estudiante, hacia un docente que *media* y provoca *el uso del saber* por parte del alumno.

Como bien dice Biggs (2010):

En pocas palabras, el profesor debe ser un agente de transformación del conocimiento, que ayude a los estudiantes a interpretar y a construir sus propios conocimientos, y no una instancia pasiva que les transmita unos mensajes prefabricados (p. 132).

Bajo un paradigma centrado en el aprendizaje y desde la óptica del alumno, este asume parte de la responsabilidad en la construcción *de saberes* y posterior aplicación del

conocimiento a su realidad cotidiana, Leclercq y Nuñez (2017), confirman que las integraciones de estos saberes responden al enfoque basado en competencias.

A nivel de educación superior esto supone un gran reto, porque serían tres los elementos claves a intervenir en cuanto a práctica docente, a saber: extinción de actitud pasiva, adopción de actitud activa y la necesidad de incorporar en algún grado, la intervención sobre la realidad durante el proceso de aprendizaje. En la siguiente década, la universidad debe pretender algo mucho más complejo que lograr cantidades de ‘saberes’, hay que albergar la idea y dar cuenta de una formación holística en el estudiante que garantice la obtención de competencias para *el hacer y resolver situaciones*.

En el ambiente académico universitario se reconoce una desmedida valoración a la enseñanza basada en contenidos y memorización, en desmedro de aspectos didácticos y uso de métodos de aprendizaje activos, por esta razón se ha de redirigir los esfuerzos a un replanteamiento y actualización de nuevas metodologías. Parece evidente también la falta de experticia en la aplicación del enfoque centrado en el aprendizaje, sobre todo en aquellos académicos que no poseen una formación pedagógica de base, por lo que se puede conjeturar que los límites didácticos se encuadran en *replicas* o imitaciones de antiguos métodos tradicionales. Nada raro resulta el escuchar críticas de que el profesor universitario continúa siendo un *profesional del conocimiento*.

Finalmente, afirmar que el cambio e implementación de un nuevo paradigma educativo a nivel generalizado en la universidad enfrenta varios obstáculos. Quizás, el primero sea el comprender e interpretar los principios básicos que estructuran el nuevo modelo educativo para luego aplicarse en todos los niveles de la institución. Otros retos serían, vencer la resistencia de la cultura organizacional universitaria, traspasar la dureza de las fronteras de escuelas y departamentos y principalmente mejorar la formación pedagógica del profesorado.

Guzmán (2017), lo declara de la siguiente manera:

existe la problemática en torno a la insuficiencia de las transformaciones institucionales que se requieren de forma necesaria para el impulso de las reformas educativas correspondientes a la aplicación del modelo por competencias (p. 114).

CAPITULO 3. METODOLOGÍAS Y EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

3.1. Introducción

La RAE define metodología como el “Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal”, en tanto método, sería el procedimiento, forma de obrar, lo que da una connotación de singularidad.

El éxito del proceso formativo se evidencia cuando un alumno pone en acción los resultados de aprendizaje propuestos por el profesor en un contexto real, transcurso que se desarrolla sistemáticamente bajo determinados procedimientos pedagógicos y constantemente alineando los contenidos, actividades, recursos y modos de evaluar.

En el campo educativo, para Zabalza (2011), explica que cuando se habla de metodología supone no sólo determinar cuáles van a ser las cosas que realizaremos con nuestros estudiantes sino asumir bajo qué enfoque vamos a plantearnos ese trabajo conjunto. Es, por tanto, un problema más conceptual que operativo.

Es fundamental una permanente actualización didáctica y evitar lo que Freire manifiesta, que “la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro” (2008, p. 88). La docencia carente de métodos y estilo no responde a la realidad social ya que supone una enseñanza basada en un cúmulo de conocimientos inconexos, enciclopedísticos y sin una base teórica educativa definida que la oriente. Por cierto, que para la acción pedagógica se necesita saber, pero es imprescindible saberla transferir con los métodos adecuados, de tal manera que los estudiantes lo aprendan por sí mismos, individualmente y en equipo, experimentando, investigando y desarrollando su creatividad (De la Cruz, 2016).

La metodología tradicional no ha logrado consolidar hábitos de estudios en los alumnos por lo que continúa arraigada la costumbre de recién comenzar a estudiar duro cuando las fechas de los exámenes se acercan peligrosamente (Prieto, 2017), definitivamente educarse no es un aprender para retener información volcada desde un profesor, que examina como control calificador lo que el alumno retiene de esa información (López, 2014).

3.2. Método expositivo

Al profesorado desde sus inicios se le ha otorgado autoridad formal para el desarrollo de su labor docente, potestad casi omnipotente, que con el pasar de los tiempos ha ido mermando por cuanto los conocimientos disciplinares que en algún momento eran su fuente de poder, comienzan a debilitarse, por una parte, debido al acrecentamiento inconmensurable de nuevos saberes y, por otra, a los distintos medios de acceder a éstas.

Esta actitud autoritaria llegaba al extremo de considerar al alumno como un recipiente para las ideas ajenas, el fin era la sobrecarga excesiva de su cerebro en vez de obrar un investigador activo de hechos y de ideas (Ferrer Guardia, 2010).

Incluso hoy, la supremacía que ostenta el docente es reconocible en todos los niveles educativos y se le descubre por el estilo de enseñanza tradicional que aún aplica en sus clases. Ferro, Otero y Vila (2014), al referirse específicamente al profesor universitario, describen que mantiene su concepción acostumbrada del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la reproducción de lo establecido en las disciplinas e interpretando la evaluación como una simple valoración de resultados. Ibarra (2014), señala al respecto:

El docente es el centro de todo y decide todo: horario, contenidos, estrategia didáctica, evaluación; incluso decide el tipo de alumno y de egresado que se forma. El docente decide cuando y como habrá clases, cuando el conocimiento es “correcto”, quien aprueba, como calificar (p. 85).

Renés y Martínez la explican de la siguiente manera:

Enseñar es el proceso por el cual el que enseña expone los conocimientos verbal, clara y ordenadamente al que es deficiente en ellos. Estos conocimientos deben ser adquiridos tal como son, que es como el docente los entiende. Se comprueba si el alumno los ha asimilado y, si no es así, se repite hasta que sucede (2015, p. 26).

La metamorfosis social producida en la última década prácticamente no ha penetrado las paredes de las instituciones educativas, sobre todo en el campo didáctico, por lo que desgraciadamente el tránsito hacia nuevas formas de docencia interactivas, ha sido un proceso extremadamente lento y limitado (Prieto, 2016), manteniéndose a la espera de que papel del profesorado universitario vaya más allá de la explicación que caracteriza a una clase tradicional, es decir, convertir al estudiante en el verdadero protagonista en su tarea de formación (Lobato y Guerra, 2016). Sin duda, las prácticas docentes se hallan muy lejos del modelo centrado en el aprendizaje (Ferro, Otero y Vila, 2014).

Desde la irrupción de internet, se vive en un mundo distinto y a pesar de tan patente realidad, los sistemas educativos persisten en estimular una formación aún con tinte homogeneizante. La UNESCO en su publicación *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (2015), reconoce la diversidad y que la educación debe servir para aprender a vivir en un planeta bajo presión, en sociedades interconectadas en ambientes intolerantes y conflictivos.

Sin embargo, aún persiste el modelo centrado en la enseñanza, otorgándole la exclusiva responsabilidad del diseño y desarrollo curricular, la selección de los contenidos, los métodos y evaluación al académico (Gargallo y otros, 2014), a pesar de que las ciencias de la educación vienen planteando el uso de métodos donde el protagonista debe ser el alumno. Menichetti (2011), escribe que son ellos los que deben hablar y participar, guiados por un profesor positivo en un rol de actor secundario, o como lo considera

Oppenheimer, (2014, p. 216), “la parte más importante del proceso de aprendizaje es hacer cosas, resolver problemas y tener a tu maestro y compañeros para ayudarte”.

- *3.2.1. La clase magistral*

La clase magistral se sustenta teóricamente en el modelo centrado en la enseñanza, donde el profesor asume exclusiva responsabilidad del diseño del curso y por ningún motivo es tomada en cuenta las concepciones de los estudiantes (Gargallo y otros, 2014). Este tipo de lección que otorga enorme protagonismo al docente y que hoy en día, aún sigue constituyéndose en el método preferido, no se halla libre de detractores; cuestión nada rara, cuando ya es sabido que en la mayoría de los casos, el efecto es un conocimiento estrictamente teórico que priva al alumno *de la utilidad* de la materia y dificulta la comprensión de elementos básicos de una asignatura (Martí, Selma, y De la Peña Amorós, 2008). La ruta a seguir de acuerdo con Diez, et al. (2013), es la de complementarse con otras metodologías más activas y participativas para así reducir la tendencia al excesivo peso e las clases magistrales.

Evidentemente la aplicación de este método tradicional ha perdurado, no por su pobre eficacia sino por la gran comodidad que representa repetir lo que ya se ha hecho el año anterior (Prieto, 2017), como también, las circunstancias en las que se desarrolla la enseñanza universitaria frente a grandes grupos de estudiantes (de 75 a 100 alumnos por aula) lo que conlleva que el profesor no pueda utilizar metodologías únicamente participativas y se sienta presionado a recurrir a la manida lección magistral (Martí, Selma y De la Peña, 2008).

A veces, la memorización (característica principal de una sesión tradicional), resulta apropiada y necesaria, como en el caso de aprendizaje de fórmulas o conceptos básicos, no obstante, se asocia a un enfoque superficial del saber. Martí, Selma y De la Peña (2008) agregan también que la clase magistral tiene ventajas, por ejemplo, ahorro de tiempo y de medios, presencia del profesor, facilita mucha información elaborada, vitaliza las ideas y hechos que aparecen en los manuales haciéndolos más accesibles a los alumnos. Sin embargo, Biggs (2010), presenta una contundente crítica al método:

Las clases magistrales son tan eficaces como otros métodos para transmitir información, pero no más. Cuarenta estudios indicaban que la lectura no supervisada es mejor que la clase magistral (p. 130).

Quienes rechazan el método de enseñanza tradicional, alegan la inexistencia de interacción profesor-alumno y una ausencia casi absoluta de retroalimentación debido principalmente a que la clase se reduce a una exposición ante una audiencia anónima (Martí, Selma, y De la Peña, 2008), como también se le crítica por la excesiva preferencia en el desarrollo de competencias específicas. Espinosa (2014) es de la idea de que el buen profesor además debe mostrar un interés por la situación personal del alumno, sin agredir su intimidad.

No obstante, no es menor el número de catedráticos que obstinadamente siguen aplicando el método expositivo tradicional, de acuerdo con Prieto (2017), el argumento sería que “la clase magistral no es un mal método, sino que son pocos los profesores que lo dan bien”, lo que supone que la incorrecta implementación es debido a educadores mediocres.

Para Prensky (2015), el profesor mantiene aún el hábito de:

instruir lenta y seriamente, paso a paso, dentro de un orden. Del mismo modo, rechazan que los estudiantes puedan trabajar y aprender mientras ven la televisión o escuchan música, porque a ese precepto restrictivo se habituaron ellos desde siempre.

3.3. Métodos activos

La apuesta por un cambio en la estructura y forma de planificar las clases se sustenta en el hecho de querer dar respuesta y ajustarse a las características del alumno de hoy. Los educadores en este nuevo mundo cibernético son responsables de preparar a las nuevas generaciones tanto ética como socialmente para dominar no sólo las tecnologías digitales existentes, sino también a las que están aún por inventarse. (UNESCO, 2015). Lo real es, que nos encontramos inmerso en un paisaje global que requiere un educador activo, preparado para el cambio y la actualización, dispuesto a perfeccionarse y ser capaz de afrontar sus nuevos roles con éxito (Espinosa, 2014).

Este reto, en gran medida lo debe asumir la educación superior a través del rediseño y adaptación de propuestas metodológicas que eduquen alumnos y alumnas capaces de gestionar conocimientos creativos y reflexivamente, he ahí la responsabilidad del profesorado, la de apropiarse de un proceso de enseñanza renovado y sustentado en teorías de aprendizaje, dispuesto a desarrollar eficazmente a las nuevas generaciones. Silva y Maturana (2017), manifiestan que,

las teorías de aprendizaje centradas en el alumno han promovido el uso de las metodologías activas, en tanto estrategias didácticas a disposición de los docentes que son valiosas herramientas para transformar la docencia y el proceso de enseñanza aprendizaje (p. 2).

Por cierto, nada prosperará si el catedrático universitario no cree en el valor de los métodos activos de enseñanza y en sus propias capacidades, Estévez et al. (2014), opinan sobre esto último, argumentando que el docente no estará convencido de usarlos si su creencia en la capacidad personal para implementar los cambios correspondientes no es suficientemente fuerte.

Sea cual fuere el método *activo participativo* que ocupe el educador, estará albergado en el modelo centrado en el alumno. Su explicación se funda en el hecho de que los métodos activos de enseñanza priorizan el aprendizaje del educando y aunque la responsabilidad del diseño curricular es del profesor, en el desarrollo curricular deben cooperar los

estudiantes. Woolfolk (2010) es de la misma idea, dice que en un paradigma constructivista la planeación se comparte y se negocia. El pedagogo y los educandos toman decisiones conjuntas acerca de los contenidos, las actividades y los métodos.

los diversos contenidos de aprendizaje y las competencias a adquirir necesitan métodos didácticos flexibles que abarquen gran diversidad de actividades de aprendizaje y satisfagan las necesidades de cada contexto y las intenciones educativas propuestas (Blazquez Sanchez y Bofill, 2009, p. 141).

Se puede afirmar y defender la propuesta de que los métodos interactivos resultan imprescindibles, dado que es mediante el *saber hacer* como se aprende a aprender y resolver los problemas con los que nos enfrentamos día a día. Desde la mirada de Prensky (2015), al alumnado se les debe enseñar a utilizar inmediatamente lo aprendido y así obtener resultados en el mundo y cambiarlo para mejor. El cuadro 3 nos entrega una visión sintética de distintos métodos activos de aprendizaje.

Cuadro 3: Tipo de metodologías activas

Método	Descripción
Aprendizaje basado en proyectos	Se basa en el desarrollo de un proyecto, a través de un trabajo colaborativo, que establece una meta: el producto final.
Aprendizaje basado en problemas	Es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que sigue el alumnado para llegar a una solución ante un problema planteado por el docente.
Aprendizaje cooperativo	Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo.
Estudio de casos	Es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas.
The flipped classroom	Modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula. En este modelo se propone utilizar el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula.
Simulación y juego	Dan a los estudiantes un marco donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos.

Fuente: Gómez-Pablo (2018, p.137), adaptado de Fernández y March.

Ahora bien, no se puede afirmar que exista un procedimiento único y eficiente para una formación basada en competencias, la lógica indica que se requiere más de un método de aprendizaje, puesto que el conocer distintas metodologías a fondo nos permitirá poder elegir (Jiménes, 2017), y posteriormente decidir cual se ajusta al *contexto educativo particular*. Ello implica, según Araya y Espinoza (2020):

reconocer la relevancia de incorporar estrategias y herramientas orientadas hacia un aprendizaje experiencial, vivencial y significativo, en desmedro de la utilización de métodos convencionales pasivos de enseñanza, que no solo arriesgan la autonomía del

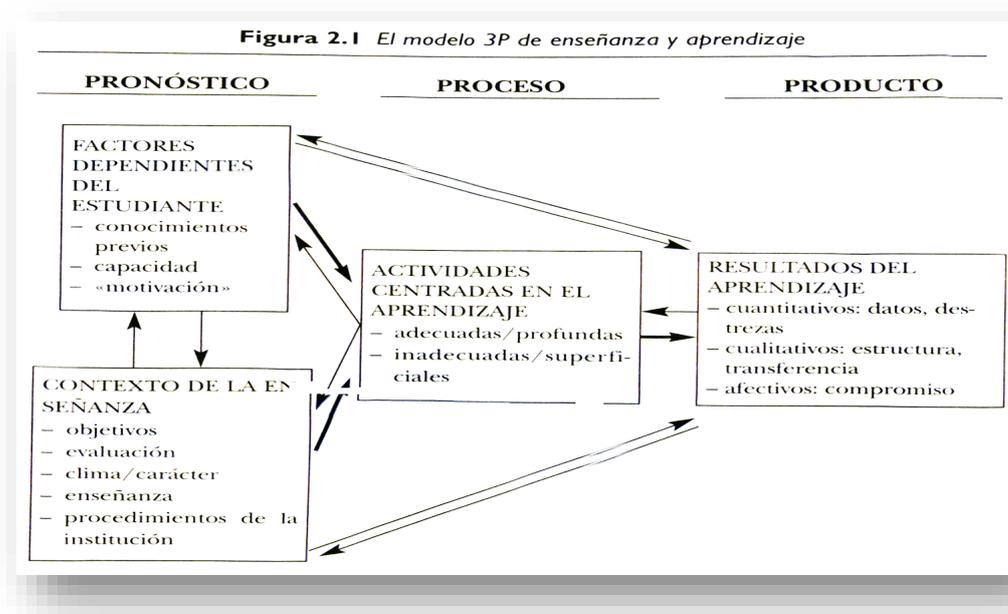
educando, sino que pueden llegar a inhibir el desarrollo de actitudes y competencias emprendedoras (p. 9).

Los usos de métodos de aprendizaje activo- participativo facilitan el despliegue de competencias, dado que parten de situaciones más o menos complejas y en un contexto real. Para Yániz y Villardón (2015), estos métodos comparten principios pedagógicos tales como, que el conocimiento se construye en colaboración con otros y la evaluación de lo aprendido se basa en evidencias de desempeño, es decir en lo que el estudiante es capaz de hacer.

Mejía (2011), especifica respecto de quienes optan por dedicarse a la docencia, que deben poseer afianzados conocimientos fundados en los distintos enfoques teóricos, posturas que le servirán de auxilio para el ejercicio de su práctica. Biggs (2006, p. 20) reafirma lo dicho anteriormente de este modo: “si un maestro no utiliza un caudal sistemático de teorías en sus decisiones cotidianas, estará actuando ciegamente”.

Es posible encontrar en la literatura una variada gama de metodología activa de enseñanza que se utilizan con probado éxito en las aulas, por ejemplo, gamificación, peer Instruction, aprendizaje servicio, el Abp, que comprendería el aprendizaje basado en Problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en investigación, estudio de casos. Todos estos métodos están centrados en el alumno. La figura 5 ejemplifica un proceso de modelo centrado en el aprendizaje y el producto expresados en resultados de aprendizajes, que de acuerdo con Biggs (2010), recoge diversas teorías de enseñanza.

Figura 5: El modelo 3p de enseñanza y aprendizaje



Evidentemente las condiciones que propone el método activo fuerza a estructurar de una manera diferente la lógica interna de las sesiones de clases, lo que permite, según

Fernández (2006), un trabajo más eficiente. Así mismo, estas necesariamente deben ir acompañadas de procedimientos auténticos de evaluación (Hernández, Arán y Salmerón, 2012).

- *3.3.1. Aprendizaje basado en problemas*

El aprendizaje basado en problemas comenzó en el decenio de 1960 en las escuelas de medicina de las universidades Case Western Reserve y McMaster, de Estados Unidos y Canadá, respectivamente, y se le considera un método activo, porque exige a los estudiantes que cuestionen, especulen y creen soluciones (Biggs, 2010). El método se centra en el alumno puesto que es éste quien determina activamente lo que va a aprender y cómo va a hacerlo: plantea cuestiones, ofrece posibles explicaciones y evalúa con sentido crítico las pruebas (Johnson y Johnson, 2014).

Blazquez Sanchez y Bofill (2009), lo delimitan como un método didáctico por descubrimiento guiado, mediante la cual los estudiantes construyen un conocimiento perdurable sobre la base de problemas de la vida real y la manera de actuar del profesor se reduce a guiar y acompañar a sus alumnos en el proceso reflexivo, búsqueda selectiva y de calidad en cuanto a información especializada, intentando asegurar el éxito en la resolución del problema planteado y las metas de aprendizaje propuestas. Sánchez y Gairín (2008), consideran que, para resolver problemas se aprende resolviendo problemas, los estudiantes aprenden de lo que hacen, no de lo que se les dice, por lo que tiene mucha incidencia la actitud de mentor y guía del docente.

Martí, Selma, y De la Peña (2008), reconocen que el aprendizaje basado en problemas constituye un método docente que logra poner en acción competencias que van más allá del memorizar guías y manuales docentes y/o apuntes tomados en clase. La interacción alumno-alumno, profesor-alumno que se produce por la aplicación del método, permite evaluar durante todo el proceso la paulatina transformación en cuanto a adquisición de habilidades como expresión oral, iniciativa, trabajo en equipo, pensamiento crítico, claridad de argumentos y lo relacionado a aspectos valóricos, al ser y convivir. Este aprendizaje integral se origina porque el Aprendizaje basado en problemas es una modalidad de enseñanza esencialmente divergente o abierta que no se alinea con los formatos convergentes de evaluación, más habituales (Biggs, 2010).

En concreto, el método de Aprendizaje Basado en Problemas:

es uno de los métodos de enseñanza y de aprendizaje que ha tomado más arraigo en las instituciones de educación superior en los últimos años (Martí, Selma y De la Peña, 2008, p. 7).

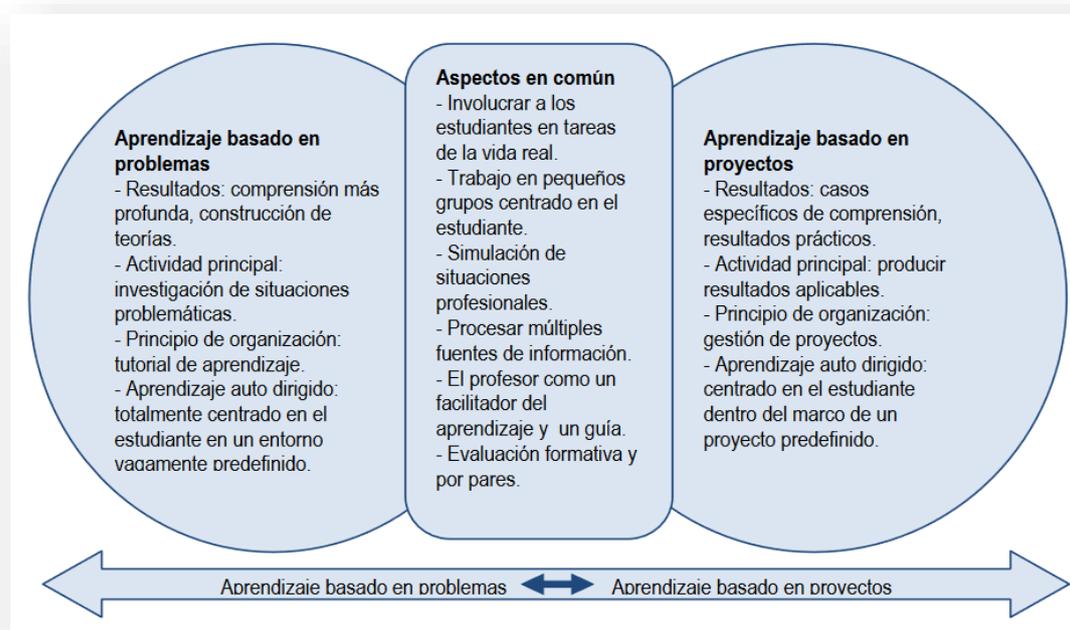
- *3.3.2. Aprendizaje basado en proyectos*

De acuerdo con la información que entrega Gómez-Pablo (2018), el aprendizaje basado en proyecto “tiene una larga tradición, de hecho, las primeras propuestas aparecen a principios del siglo XX” (p. 162). Lo definen como un método que lleva al estudiante a responsabilizarse de su propio aprendizaje y que durante su desarrollo estos van descubriendo sus preferencias y estrategias para alcanzar las metas formuladas del proyecto.

Cardona, Vélez y Tobón (2016), apuntan que un proyecto formativo es un conjunto articulado de actividades que se va desarrollando en el tiempo, con el fin de resolver un problema contextualizado a la realidad del alumnado, de tal forma que contribuye a la formación de competencias, sobre la base de criterios y evidencias.

Desde un ángulo didáctico más específico, el trabajo de proyecto que se encomienda a los alumnos tiene una razón pedagógica, su intención es el logro de resultados de aprendizaje sobre un tema relacionado al currículo, y no una mera reproducción de los conocimientos adquiridos a través de exámenes. El método permite incluir y utilizar como recurso pedagógico, presentaciones, experimentos, mapas, gráficos, collages, fotografías, representaciones teatrales, vídeos o películas (Johnson y Johnson, 2014).

Figura 6: Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos



Fuente: Gómez-Pablo (2018, p. 167)

Los proyectos suelen ser algo más amplio y de mayor profundidad que el estudio de caso o que la resolución de problemas, se le identifica como un trabajo formativo prolongado y que implica una fuerte participación de los estudiantes (Sánchez y Gairín, 2008). La idea central de la pedagogía de proyectos, según Blazquez Sanchez y Bofill es:

articular los saberes escolares con los saberes sociales y la vida real, de modo que, al estudiar, el alumno no sienta que aprende algo abstracto o fragmentado (propio de los rituales escolares) sino con un propósito claro. El alumno que comprende el valor de lo que está aprendiendo descubre la necesidad del aprendizaje (2009, p. 152).

Es frecuente encontrar a profesores que confunden el método de aprendizaje basado en problemas con el aprendizaje basado en proyectos. Este último suele ser algo más amplio y de mayor profundidad que el basado en problemas. En la figura 6, Gómez-Pablo (2018), lo gráfica y determina sus diferencias.

- *3.3.3. Flipped classroom (clase Invertida)*

La apuesta por un cambio en la estructura y configuración la planificación de las clases se sustenta en el hecho de querer dar respuesta y ajustarse a las características del alumno de hoy. Los educadores en este nuevo mundo cibernético no pueden eludir el compromiso de preparar mejor a las nuevas generaciones de ‘nativos digitales’ para que puedan enfrentar las dimensiones éticas y sociales no sólo de las tecnologías digitales existentes, sino de las que están aún por inventar. (UNESCO, 2015). Por más de dos siglos tanto la lectura y la escritura se han constituido en la base y el soporte de nuestro currículo, sin embargo, leer y escribir ya no son las únicas bases curriculares. La tecnología, sobre todo en forma de conexiones de vídeo y voz, está pasando a convertirse en el pilar. “el vídeo es el nuevo texto” (Anderson citado en Prensky, 2015).

El naciente modelo denominado ‘Flipped classroom’ o *clase al revés*, de acuerdo con sus creadores (Bergmann y Sams, 2014), es un enfoque centrado en el alumno que permite la realización de clases más efectivas y eficientes que el modelo tradicional de enseñanza, es decir, en un ambiente de ‘flipped Classroom’ los alumnos aprenden más. Del Arco, Flores y Silva (2019) agregan que “este modelo genera una mayor motivación entre los estudiantes, pero al mismo tiempo mayores niveles de corresponsabilidad y compromiso entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 467).

De igual opinión es Medina (2016) y confirma que la *clase invertida* responde a la formación basada en competencias y además agrega que este enfoque es congruente con la distribución del tiempo determinados en el sistema de créditos transferibles. En consecuencia, como abrevia Prieto (2017) es un cambio en la manera de enseñar que *da la vuelta a la clase tradicional*.

El aula inversa, o, como algunos lo han denominado, el aula invertida, es, en general, un modelo pedagógico que invierte los métodos de enseñanza tradicionales, trasladando la instrucción directa fuera de la clase (lo que se denomina “espacio individual”), mientras que el tiempo de clase (también “espacio grupal”) se dedica a la resolución de problemas y la aplicación del contenido de aprendizaje (Santiago, 2019, p. 46).

Es oportuno aclarar que no está libre de controversias, ya que algunos docentes tienden a confundirlo afirmando que es una metodología, en cambio otros lo entienden como un nuevo enfoque metodológico-didáctico (Carnicero, González y Mentado, 2016), sin embargo, ya se ha aclarado que corresponde a una manera diferente y actualizada de estructurar el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Tampoco hay total claridad acerca de quiénes serían los creadores de este modelo pedagógico. Conforme a lo expresado por Bergmann y Sams (2014), se gesta durante el año escolar 2007-2008 cuando deciden grabar en video las clases de química y entregarla luego a sus alumnos, lo que les permitiría estudiar los contenidos en casa y tomar notas sobre lo aprendido. Indican además que en la creación del modelo de aprendizaje de la *clase al revés* aplicaron el Diseño universal para el aprendizaje y el método basado en proyectos.

Si retrocedemos algunos años, nos encontramos con Leclercq, Denis, Jans, Poumay y Gilés (citado en Leclercq y Nuñez, 2017), quienes sostienen que en los ochenta se pone en marcha la estrategia: *lectura, preguntas* (por los estudiantes), *respuestas* (por el profesor) *debate* (LPRD), para estudiantes de primer curso en Bélgica que manifestaban dificultades en el trabajo regular durante el año y además carecían de estrategias de organización y planificación del estudio. Leclercq y Nuñez (2017), dicen que, en la actualidad, este método recibe el nombre de ‘flipped course’ o clases invertidas.

En cuanto al desarrollo pedagógico, con el fin de lograr una relación efectiva entre alumno - profesor en modo ‘flipper’, se precisa de una plataforma virtual de comunicación que se emplea de canal para subir a la red los contenidos curriculares, principalmente y en mayor proporción videos educativos, de acuerdo con la unidad de aprendizaje tratada por el profesor. De esta forma, el estudiante puede acceder a éstos antes de cada clase, incluso en horas y lugares que no se requiere la presencia física del docente. La experiencia indica que el uso de material audiovisual resulta positivo y favorece un aprendizaje más significativo (Sosa y Palau, 2018).

Es necesario recalcar que los videos deben poseer ciertas características que tributen a un aprendizaje activo e inverso. Santiago (2019), recomienda tres factores: el tiempo de duración de los vídeos que debe durar entre cinco y ocho minutos los más cortos, y nueve a doce minutos los más largos, además, es conveniente dotar a ese contenido de interactividad y por último que presenten funcionalidades de evaluación dentro de los propios vídeos.

Este cambio estructural significa que el tiempo disponible en el aula para la interacción entre docente y discente es mayor, lo que repercute positivamente en el trabajo colaborativo. Prieto (2016), destaca que al no consumir horas de presencialidad se dispone de toda la clase para un trabajo educativo de mediador, guía y evaluador del proceso de aprendizaje, de esta manera el salón de clase adquiere un ambiente y escenario totalmente diferente a la imagen que se tiene de un aula tradicional, descubriendo un curso

más dinámico, alumnos en grupos, discutiendo, moviéndose, creando, haciéndose responsables de su aprendizaje, el propósito final es *aprender haciendo*.

Modamio, Lasta y Mariño (2016), por su parte agregan que la valoración global efectuada por los alumnos al terminar la segunda sesión práctica presencial:

...fueron el aprovechamiento del tiempo, la integración de conocimientos y el acercamiento a la práctica profesional a través de las actividades de contextualización (publicaciones científicas (p. 112).

Ya no es la clase pasiva tradicional según Khan (2011), ésta se humaniza y se convierte en una permanente interacción entre profesor y alumno, incluso en horarios no regulares. De la misma idea es Riera (2016), quien resalta que tanto el educando como el docente, se divierten mucho más que con una clase expositiva.

Es curioso pensar que el inicio de clases se consiga dar lejos del aula, vale decir “en la casa del estudiante”, lugar donde puede acceder a los contenidos curriculares que el profesor le ha transmitido con la finalidad de liberar tiempo de exposición para la sesión siguiente y así dedicar el tiempo ganado a actividades de aprendizaje en las que la presencia del maestro es imprescindible (Medina, 2016). En buena medida la responsabilidad del aprendizaje la asume el estudiante, quien se enfoca primero en el conocer y comprender y seguidamente durante la aventura de flippear la clase, desarrolla habilidades de orden superior como la capacidad de análisis, síntesis y evaluación de información.

En el cuadro 4 se advierten los aportes del Modelo de clase invertida en un sentido didáctico; Santiago y Bergmann (2018), aprueban que el mayor beneficio “es el tiempo recuperado para profundizar, practicar más y llegar a niveles de aprendizaje de orden superior” (p. 107).

Cuadro 4: Cronograma de una sesión típica de clase

Tradicional		Flipped	
<i>Actividad</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Actividad</i>	<i>Tiempo</i>
Introducción	5 min	Activación	5 min
Exposición-Explicación	40 min	Preguntas y respuestas sobre el video o lectura flipped	10 min
Práctica guiada e independiente/Trabajo en el espacio grupal	10 min	Práctica guiada e independiente/Trabajo en el espacio grupal	45 min

Fuente: Santiago y Bergman, (2018, p. 107)

Por estas razones el *aula invertida* resulta más efectiva que el modelo tradicional, siempre y cuando los estudiantes manejen medios tecnológicos, cuestión que hoy no presenta grandes inconvenientes debido a que estos practican a diario la competencia tecnológico-digital con gran habilidad en su vida personal, fundamentalmente a través de las redes sociales (Albertos, Domingo y Albertos, 2016).

De acuerdo con Del Arco, Flores y Silva (2019) “el modelo ‘flipped classroom’ en la universidad supone una alternativa para generar cambios en los roles a desempeñar por los estudiantes y los docentes” (p. 465). Así mismo, esta novedosa forma de estructurar las sesiones de clases proporciona también un ambiente de trabajo más eficiente para la aplicación de metodologías activas, tales como: trabajo por proyectos, resolución de problemas, ‘peer instruction’, ‘learning by doing’, debates, método de caso, gamificación (Fernández (2016), siempre y cuando el rol del profesor cambie profundamente con respecto al asumido en la enseñanza expositiva tradicional (Prieto, 2017).

Entre los beneficios que aporta la aplicación del modelo ‘flipped classroom’, Espada, Navia y Gómez (2020), señalan los siguientes,

- a) Mejora de la adquisición de los contenidos y la percepción del alumnado en su rendimiento académico.
- b) Incrementa la motivación hacia el aprendizaje.
- c) Favorece las interacciones sociales con los compañeros.
- d) Mejora la percepción del rol del docente en el aula como guía en el aprendizaje (p. 131).

Una vez efectuado el análisis, parece acertado realizar una síntesis sobre el modelo ‘flipped classroom’ y sus ventajas, Prieto (2016, p. 7), lo describe de la siguiente manera:

Las diversas estrategias de aula invertida permiten transmitir a los alumnos por medios electrónicos (documentos, vídeos, ‘slidecasts’) la información que hay que estudiar antes de la clase sin consumir tiempo de presencialidad y comprobar los resultados de su estudio mediante cuestionarios en línea o actividades de evaluación formativa y discusión en clase. Así, logramos que los alumnos estudien antes de la clase y vengan a ella mejor preparados.

Finalmente, resulta interesante adicionar la opinión de Espada, Navia y Gómez (2020), quienes apoyan y corroboran que “el método de clase invertida es adecuado para implementarlo en el contexto universitario” (p. 131).

3.4. Competencias didácticas del profesorado universitario.

Es misión de la educación superior brindar a los estudiantes, cursos que contribuyan al desarrollo de competencias transversales y profesionales a través de modernos métodos de enseñanza. Cada carrera universitaria al definir su perfil de egreso, condiciona sin duda el itinerario formativo del alumno, quien durante el transcurso de los días deberá ir adquiriendo las competencias declaradas en la medida que avanza de nivel, en

consecuencia, el profesorado universitario asume la responsabilidad de guiar la formación del estudiante basado tanto en su experiencia docente, como en el dominio de habilidades pedagógicas, por lo general, dice Zabalza (2011), no es eso lo que sucede: no se observan cambios sustantivos en la metodología entre la forma de trabajo en los primeros años de las carreras y los últimos. Quizás porque enseñar en la universidad actual requiere de conocimientos, destrezas y actitudes diferentes de las que se necesitaban hace un par de décadas atrás (Villaruel y Bruna, 2017).

Al referirnos concretamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, Serrano y Pons (2011), indican que se debe tomar en cuenta cuatro elementos centrales: el sujeto que aprende, el profesor que enseña, el contenido que se aprende y la finalidad del aprendizaje. Educador y educando, contenido y meta se constituyen así en un todo indisociable a la hora de explicar y analizar cómo se produce la enseñanza y aprendizaje.

En la praxis al profesorado universitario no le alcanza la experiencia para afrontar con éxito el proceso formativo del futuro profesional, es ineludible el renovarse periódicamente en métodos de enseñanza, debido a que son las metodologías las que tienen una capacidad de impacto mayor sobre la formación (Zabalza, 2011), factor clave ya que depende exclusivamente de la decisión del profesor, a diferencia de lo que nos viene impuesto en el syllabus y la planificación de contenidos.

Es sabido que en el aula los alumnos no aprenden del mismo modo y en el mismo tiempo a pesar de que la instrucción sea idéntica para todos (Espinosa, 2014), como tampoco existen dos clases iguales y aunque el profesor puede ser el mismo, los estudiantes no los son (Biggs, 2010). Esto formula el desafío de tener que elegir y aplicar los métodos apropiados adaptándolos a las necesidades de los alumnos. Mata (2013), agrega a lo anterior otro factor básico a atender: conocer los tipos de aprendizaje a objeto de establecer una adecuada estrategia, planeación de contenidos, resultados de aprendizaje, características del entorno y de sus educandos, recursos materiales y tecnológicos. Este último recurso, el de las nuevas tecnologías es el que ha provocado un violento cambio en las sociedades modernas convirtiéndose en uno de los principales factores que conducen a la necesidad de enseñar estas habilidades en las escuelas (Instituto de Tecnologías educativa. ITE, 2010).

El propósito final desde un prisma didáctico es conseguir mejoras formativas para el logro de los aprendizajes. Gairín y Rodríguez (2011), sugieren que es posible lograrlo si hay una propuesta curricular con objetivos bien definidos, adecuada secuenciación de contenidos, propuestas metodológicas que promuevan la participación del estudiante y su aprendizaje significativo y con sistemas de autorregulación. En palabras de Gottberg, Noguera y Noguera (2012), la función del profesor será el diseñar, ejecutar y evaluar situaciones de aprendizaje apostando por que el alumno alcance logros específicos.

En referencia a la función docente, pieza fundamental y en definitiva responsable de la enseñanza, Beresaluce, Peiró y Ramos (2014), sostienen que la competencia de este se

demuestra cuando guía el proceso de aprender en cada uno de sus educandos: diagnostica los problemas, formula metas, ayuda en las dificultades que surgen, evalúa lo aprendido y reorienta en los casos de mal aprendizaje. Mora (2017), nos aporta desde la perspectiva de la neuroeducación algo básico e imprescindible para que la actividad de enseñanza y aprendizaje de sus frutos; declara que el buen profesor a cualquier nivel académico debe tener la capacidad de captar la atención de sus alumnos. Afirma categóricamente que sin atención no hay aprendizaje.

Por su parte Wendy Kopp, fundadora de la organización Teach for America, (citada en Oppenheimer, 2014), opina que para ser un buen maestro y tener un impacto en los alumnos:

no se trata de quien da la mejor la clase, no se trata ni siquiera de quien tiene un doctorado. Me dijo que el mejor maestro es el que se puede sentar al lado del alumno y cambiar su mentalidad, el que puede ser mentor de ese alumno, el que puede alentar a los alumnos a que tomen las riendas de su propio aprendizaje (p. 233).

Íntimamente ligado con la cita anterior y nuevamente desde el prisma de la neuroeducación, la recomendación para la eficiencia del proceso y producción real del aprendizaje la ofrece Mora (2017), asegurando que los mecanismos que generan ansiedad disminuyen los procesos de atención y tienen consecuencias severas sobre el aprendizaje y memoria, en consecuencia, la actitud y elección del profesor necesariamente será por un método didáctico que genere seguridad y confianza en el aula, esto es crucial, en ambiente de amenazas no hay aprendizaje. Yániz (2015), indica que el aprendizaje como foco central, debe formar parte de las creencias del profesorado acerca de la formación y la docencia.

La coreografía didáctica (Zabalza, 2011), que organiza cada docente determinará en gran medida dónde los estudiantes van a situar los límites de su esfuerzo para el rendimiento académico, rendimiento conceptualizado como la valoración cuantitativa y cualitativa del logro de competencia alcanzado en el proceso de enseñanza, dentro de un contexto de desempeño específico (Cardona, Vélez y Tobón, 2016). La tarea por alcanzar rendimientos académicos se complica enormemente cuando se tiene que enseñar a grandes grupos extremadamente heterogéneos de alumnos ya que exige, tomar en cuenta las necesidades específicas de cada uno para la eficacia del aprendizaje.

Razones fundadas tiene entonces el profesorado cuando deja sentir su molestia y da cuenta que para el logro de un aprendizaje óptimo y de calidad, no es posible ante un grupo numeroso de estudiantes dentro del salón de clases. Pero, no solo ese es el reto, el académico también debe, según Poumay (2017), adaptarse al uso didáctico de tecnologías e Internet con la misma naturalidad con que se usa la tiza, a trabajar en redes y a perfeccionar la enseñanza con los resultados de las investigaciones más recientes, y ello con eficacia y en un contexto competitivo.

Poco a poco se va reconociendo la incidencia que poseen las habilidades y destrezas didácticas del profesor en el proceso de enseñanza y formación del estudiante. Resulta justo aclarar que la tarea docente no se circunscribe solo al aula, puesto que el trabajo académico universitario precisa también de gestión técnico-pedagógicas adicionales, como la planificación curricular de asignaturas específicas, preparación de recursos didácticos y la organización del sistema de evaluación de las competencias a demostrar por sus estudiantes, es decir son acciones que traspasa los límites de la sala de clases. Por su parte, Mas Torelló (2011), especifica y adiciona algo significativo que habitualmente se pasa por alto: la contribución a través de la participación en la dinámica académico-organizativa de su institución. En suma, el ejercicio de la profesión incluye mucho más que el conocimiento y dominio de saberes especializados, parafraseando a Romero y Nuñez (2017), es de igual forma, una actitud, un modo de pensar y de actuar (saber ser) de acuerdo con una filosofía educativa personal.

Si bien ambos escenarios, intra y extra - aula son importantes en la labor docente, las investigaciones demuestran que el profesor otorga más importancia a la comunicación, la metodología y las relaciones personales, es decir a aquellas competencias que debe mostrar al interior de la sala de clases, relevando a un segundo plano las habilidades que generalmente desarrolla el académico cuando trabaja fuera del aula (Espinosa, 2014).

Cuando se trata de valorar la eficiencia docente, se debe focalizar la mirada en el trabajo didáctico de aula. La sala de clases representa en mayor medida el espacio donde se produce la interacción alumno-profesor, con el fin de lograr un aprendizaje profundo. La didáctica busca esto, Bergmann y Sams (2014), lo ejemplifican así, basados en el modelo ‘flipper’:

Tal vez se pregunte cómo podemos hacer tantas cosas con tantos chicos al mismo tiempo. Para ser honestos, esa es nuestra lucha. Nos movemos todo el tiempo por el aula para prestar atención a quienes necesitan apoyo y para asegurarnos de que todos los alumnos están aprendiendo lo que necesitan saber cuándo lo requieren (p.59).

En este sentido, cabe señalar que quienes imparten clases en cursos iniciales, tienden a utilizar en mayor proporción esta estrategia, a cambio, los profesores que dictan clases en niveles elevados o en posgrado, destinan menor tiempo al ‘flipper’, cediendo el “peso” de la docencia a los alumnos (Jenaro, Flores, Poy, González y Martín, 2013).

- *3.4.1. Diseño curricular (Syllabus)*

Una primera impresión cuando se discute sobre el currículo escolar se asocia a aquello que los alumnos deben saber en cuanto a contenidos disciplinares durante su proceso de formación, entendiendo por contenidos la materia o conocimiento que sea susceptible de aprendizaje (De la Cruz, 2016). Sin embargo, el currículo educativo es bastante más que un sinnúmero de contenidos impresos en un libro, su importancia vital radica en el hecho

de que se convierte en el principal instrumento ideológico para la construcción de un modelo de sociedad, en una propuesta de conservación y desarrollo cultural en la realidad.

En el campo universitario, el currículo se materializa en un plan intencional formativo tanto académico como profesional (Nuñez, 2014) que se va desarrollando y evaluando en la práctica, en función del modelo educativo de la universidad.

Woolfolk (2010), sostiene también que ésta influye en lo que los estudiantes aprenden, ya que transforma el tiempo disponible y los materiales del currículo en actividades, tareas y trabajos para los educandos: *el tiempo es la esencia de la planeación*. Cuando, un profesor decide dedicar más horas a lenguaje y menos horas a ciencias durante una semana, los alumnos de ese grupo aprenderán más de lenguaje que de ciencias.

Cabe hacer notar que una planificación de contenidos curriculares de corte constructivista difiere notoriamente del modelo tradicional, puesto que al elaborar un diseño curricular por competencias, es fundamental considerar el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes, acuciosamente seleccionadas, que orientarán el proceso formativo de los estudiantes (Gutierrez, 2015) “y aceptando que los procesos de aprendizaje son objeto de aprendizaje, incorporando acciones intencionales y recursos metodológicos para lograrlo” (Yániz, 2015, p 23).

En modelos educativos con enfoques curriculares basados en competencias y en un nivel más operativo de diseño curricular, se utiliza el “syllabus”, instrumento que contiene la información detallada sobre el curso que imparten los profesores, permitiéndole a este tener claridad en la ubicación e importancia de su asignatura con relación al plan de estudios, guiándolo además en el cómo los contenidos de las disciplinas serán aprendidos por cada grupo de alumnos y estableciendo coherentemente una alineación entre currículo, acción pedagógica y perfil profesional. Como, herramienta de planificación y organización contribuye a fortalecer el trabajo docente, pues se convierte en la carta de navegación educativa donde se especifican los objetivos, contenidos, secuencias didácticas, métodos, formas evaluativas y referencias bibliográficas.

La universidad tecnológica metropolitana lo define así:

El Syllabus es el instrumento curricular UTEM para la planificación y programación detallada del proceso de aprendizaje y enseñanza, que permite organizar y secuenciar aquellos aspectos implicados en el desarrollo de una asignatura que contribuyen decisivamente en el aprendizaje de los estudiantes (Unidad de Mejoramiento docente, 2015, p. 8).

Su eficacia didáctica la demuestra Núñez (2014), concluyendo en su investigación que los profesores que utilizaban el Silabo, mostraban mayor compromiso con el programa, y la mayoría de los estudiantes obtenían mejores resultados en su rendimiento académico. respecto a los semestres anteriores donde no se aplicaba el syllabus por competencias.

La universidad de Tarapacá a través de la dirección de docencia demuestra el interés por que el proceso de diseño del syllabus (figura 7) avance, declarando lo siguiente:

Se hace necesario llevar un registro de todos los silabus que están siendo innovados en la Universidad, con el objetivo de luego evaluar de qué manera estos cambios están contribuyendo en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Unidad de Desarrollo tecnológico, UTA, 2019).

Figura 7: Syllabus, programa de asignatura

PROGRAMA DE ASIGNATURA (SYLLABUS)

I.- IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

Asignatura						
Código						
Carrera						
Nombre del Profesor						
Nivel/ Semestre						
Créditos SCT						
Horas Presenciales						
Horas de dedicación	Totales		Presenciales		Trabajo Autónomo	
Pre-requisitos						
Área de Formación						
Categoría						

II.- PRESENTACIÓN, DESCRIPCIÓN, PROPÓSITO FORMATIVO

--

III.- ESTÁNDARES

--

IV.-AREAS, COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, SUBCOMPETENCIAS Y COMPETENCIAS GENÉRICAS

--

V. EVALUACION DIAGNÓSTICA PARA DETERMINAR LOS APRENDIZAJES PREVIOS

--

VI.- UNIDADES Y CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

--

VII.- PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

RESULTADOS DE APRENDIZAJE	METODOLOGIA	EVALUACIÓN

VIII.- RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

BIBLIOGRÁFICOS:

Básica:

Complementaria

INFORMÁTICOS:

FÍSICOS/ INFRAESTRUCTURA:

IX.- ASPECTOS ADMINISTRATIVOS Y EVALUACIÓN**REQUISITOS DE APROBACIÓN**

NOTA FINAL DE LA ASIGNATURA (evaluaciones)

NORMATIVAS DEL CURSO

REQUISITOS ADICIONALES

- *3.4.2. Objetivos - Resultados de aprendizaje*

En las propuestas curriculares de los años 70 dominaban los objetivos basados en conductas, impresos en el *programa oficial*. Así, estos debían formularse de forma operativa: demostrarse, observarse y evaluarse con instrumentos *objetivos*, teniendo presente el correcto planteamiento ya que los objetivos ambiguos no sirven de guía (Johnson y Johnson, 2014), por esta razón la redacción debía ser suficientemente técnica y clara.

Hoy en día, con algunos signos de actualización siguen siendo el pilar central de la enseñanza de una unidad o módulo, ya que expresan lo que queremos que comprendan los estudiantes después de haberles enseñado la unidad (Biggs, 2010).

Desde la incorporación del paradigma competencial en los renovados modelos educativos de las instituciones superiores de educación, se han generado una serie cambios no solo a nivel de infraestructura y recursos tecnológicos, también ha afectado al área curricular y naturalmente estas innovaciones han provocado algunas confusiones en su aplicación técnica y práctica. Una de ellas, es la referida a diferencias conceptuales entre objetivos y resultados de aprendizaje o aprendizajes esperados (STC Chile, 2105), que no siempre resultan evidentes y claras en su definición, por lo que es bastante habitual que los dos conceptos se utilicen indistintamente como sinónimos, muchas veces confundiendo al profesorado. Algunos especialistas aclaran ambos términos, estimando que los objetivos se relacionan directamente con las intenciones y propósitos del profesor, a diferencia de los resultados del aprendizaje, que conciernen claramente al estudiante y sus logros obtenidos.

Los resultados esperados del aprendizaje son los efectos que quieren conseguirse con el aprendizaje (De la Fuente, et al., 2014), es decir, expresan el comportamiento del alumno, por tanto, son hechos observables y mensurables con lo cual se puede evaluar el aprendizaje. Una definición de la “Guía para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje” (ANECA, 2013), señalan que los resultados de aprendizaje son:

declaraciones verificables de lo que un estudiante debe saber, comprender y ser capaz de hacer tras obtener una cualificación concreta, o tras culminar un programa o sus componentes.

Esto significa, por una parte, un apoyo al profesor para orientar su docencia e ir en busca del logro de determinados objetivos declarados por competencias, y por otra, permite al estudiante saber de antemano lo que se espera de él al finalizar del curso y cómo se va a evaluar el aprendizaje logrado.

A raíz de esto, se crea el sistema de créditos académicos Transferibles (SCT-Chile, 2015), que se define como una medición del tiempo requerido por los estudiantes para lograr los aprendizajes esperados en cada actividad curricular. Quintana, Planas, y Smith (2015), sostienen que el crédito es también una forma de cuantificar los resultados del aprendizaje, los cuales son conjuntos de competencias que expresan lo que el estudiante sabrá o será capaz de producir, tras completar un proceso de aprendizaje, corto o largo.

- *3.4.3. El uso metodológico de las TIC*

Cuando se analiza al estudiante del siglo XXI, habitantes de un mundo diferente al de los jóvenes del siglo pasado, no se puede negar que estos *nativos digitales* (Prensky, 2015) interactúan de maneras diversas contrarias a los estándares tradicionales, lo que constituye un gran reto para cualquier sistema educativo. García y otros (2007), dan cuenta que los nuevos usuarios enfocan su trabajo, el aprendizaje y juegos de nuevas formas: absorben rápidamente la información multimedia de imágenes y videos igual o mejor que si fuera texto, como también el uso y la participación en redes sociales digitales.

Ya lo dijo Time Magazine en mayo de 2013, a estas alturas contamos ya con una generación de jóvenes repartidos por todo el mundo que se parecen entre sí más que a sus padres y abuelos dentro de sus propios países y culturas (Prensky, 2015).

No deja de llamar la atención que, durante el año 2019, (prácticamente el cien por ciento), estuviera asistiendo a las aulas universitarias *la primera generación de nativos digitales*, lo que de alguna manera pone en alerta a las instituciones de educación superior sobre el replantearse la práctica educativa (Belando-Montoro, 2014). A partir de ahora el gran desafío para una productiva formación universitaria será la de conseguir que los profesores reflexionen, investiguen y comprendan cómo los estudiantes de hoy están aprendiendo con la presencia cotidiana de la tecnología (Honmy y Rosario. 2011), una tecnología que ha desmaterializado, deslocalizado y globalizado la información, como bien dice Negroponte (1995), una nueva cultura fundada en el bit que va olvidando que estuvo por largo tiempo basada en el átomo. Por cierto, un avance digital que también recibe continuas críticas, principalmente en respuesta a la fuerte imposición que proviene desde el mercado laboral debido a su mayor rendimiento económico (Albertos, Domingo y Albertos, 2016).

Al examinar cómo y cuánto se usan las TIC en educación, entendiendo por TIC al conjunto de herramientas y todos aquellos procesos que permiten acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar la información por medios electrónicos (Raquimán, 2014), nos percatamos que los docentes y las generaciones inmediatas en formación, no alcanzan a desarrollar las competencias necesarias para enfrentar estos desafíos a cabalidad (Moreira, 2012), y es que dada la rapidez con la que crece y se renueva el mundo de las aplicaciones tecnológicas en el ámbito educativo, requiere de un constante perfeccionamiento, bien sea llevada a cabo por expertos en el área o de manera autónoma por el docente (Espinosa, 2014).

Un estudio de Cortes (2020), publica que el profesorado, en cuanto al tipo y empleo educativo de las tecnologías,

se desplaza en primer momento hacia el uso instrumental y administrativo (mejorar, apoyar y hacer eficiente y eficazmente las actividades) y en segundo momento, en menor medida, hacia el uso educativo, el cual hace énfasis en un uso intencionado, específico, objetivo, reflexivo, estratégico y bajo un propósito durante cuatro procesos específicos: planificación de la enseñanza, enseñanza y aprendizaje, apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante (p. 30).

El profesor *pre internet* desde comienzo de este siglo ha sido conquistado y presionado por la tecnología digital en todos los ámbitos de su vida, la generación ‘touch y smart’ han colmado su existencia cotidiana, familiar, laboral y social hasta transformarla y casi depender de ella. Si damos una mirada a las instituciones, notamos que los alumnos, salas de clases, recursos didácticos, acceso a información especializada, se desarrollan bajo dependencias de las TIC, y en el futuro próximo seguramente la invasión aumentará.

Actualmente, en materia de formación docente se introduce el concepto de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), que de acuerdo con Valarezo y Santos (2019), serían las TIC empleadas como herramientas didácticas. Estos autores critican y sostienen que las propuestas metodológicas y estrategias formativas que ponen en práctica los docentes, no son suficientemente eficaces para convertir estas tecnologías en verdaderos recursos de aprendizaje.

Una institución de educación como la Universidad de Tarapacá reconoce que es el camino seguir y lo incorporó en su Modelo educativo institucional, en el afirma que:

Las TIC’s permiten dinamizar y enriquecer las actividades académicas, contribuyen a la creación de ambientes para el aprendizaje y dan soporte eficiente para este mismo. (UTA, 2012, p. 27).

Hoy en día este profesor ha tenido que recorrer una ondulada ruta para alcanzar el mundo dos o tres punto cero, Raquiman (2014), desarrolla una secuencia interesante: dice que el pedagogo primero toma contacto con las TIC a partir de iniciativas personales y descubre el sentido que estas tienen, luego van incorporándolas de manera más cotidiana al

reconocer la utilidad que obtiene al aplicarlas en diferentes ámbitos y finalmente se da, cuando el profesor admite que las TIC son un prerrequisito para un buen desempeño en su contexto laboral.

Prácticamente existe consenso y se acepta que la tecnología por sí sola no garantiza la excelencia pedagógica (Gottberg, Noguera y Noguera, 2012), es preciso mantener un profesorado universitario competente en uso y manejo de tecnologías digitales para enseñar a sus alumnos y comunicarse con ellos (Espinosa, 2014), vale decir, el camino a seguir tendrá que ser, porque no cabe otra posibilidad, según Honmy (2011), que la de preparar y actualizar al docente en el uso eficaz de tecnologías digitales en ambientes educativos y en todos los niveles; ya sea en el uso didáctico, mecanismo de comunicación, gestión educativa y/o la investigación (Belando-Montoro, 2014).

En síntesis, el desafío principal es: cómo enseñar usando las TIC y obtener las capacidades para transferir sus enseñanzas al mundo educativo (Brun, 2011; Raquimán, 2014). No se puede olvidar el hecho de que este nuevo ambiente tecnológico *conforma parte imprescindible del hábitat natural del alumno actual*.

Que mejor ejemplo, que el descrito por Bergmann y Sams (2014):

Muchos de estos alumnos cuentan que cuando llegan su centro educativo tienen que apagar todo y bajar su ritmo, porque en las escuelas se prohíben los teléfonos móviles, los 'iPods' y todos los demás dispositivos digitales. Lo triste es que la mayoría de los estudiantes llevan en sus bolsillos un ordenador más poderoso que la mayor parte de los que se pueden encontrar en nuestros centros educativos, siempre escasos de presupuesto, y resulta que no los dejamos que los usen (p. 30).

Se ha venido reiterando en nuestro estudio la idea de que los adelantos tecnológicos han abierto las puertas a un universo de información, descubriendo infinitas posibilidades para acceder al conocimiento y paulatinamente dejando obsoleta la añeja mentalidad de aprendizaje pasivo. En opinión de Menichetti (2011), hoy el aprendizaje se consigue a través de redes sociales, en el lugar de trabajo o en la propia casa en un ambiente virtual, todo esto debido a una vía tecnológica llamada Internet, un nuevo invento que se ha constituido en la actualidad en la vía comunicacional por excelencia, gracias al mérito de ofrecer un medio interactivo que posibilita el intercambio de información persona a persona en tiempo real (Belando-Montoro, 2014). Para Mora (2017) Internet es una revolución cultural, una revolución que puede facilitar en gran medida los procesos de aprendizaje, memoria y adquisición de nuevos conocimientos a mucha gente.

Ahora bien, al referirnos al nivel y experticia del profesor en el uso de tecnología digital, los estudios detectan elementos que interfieren en la adquisición y dominio de aparatos y aplicaciones tecnológicas, como por ejemplo el desfase generacional que sienten los profesores frente a sus alumnos, lo que ocasiona un débil manejo de herramientas digitales (Raquimán, 2014), provocando que el profesor deba destinar un mayor tiempo

en la preparación de material didáctico y varias horas más para ensayar y practicar nuevas aplicaciones.

El escenario muestra que los actuales docentes frente a sus estudiantes (nativos digitales) están en franca desventaja. Pese a que se observa un interés progresivo en muchos profesores por utilizar diferentes aplicaciones tecnológicas, se percibe con preocupación que también existen otros reticentes a actualizarse. En la práctica, el contexto generalizado es que serían nuestros alumnos quienes nos den lecciones.

En el estudio de Díaz (2009), se encuentra que los profesores si bien dan una valoración positiva a las TIC y una alta importancia de la capacitación para el uso de la misma, los resultados indicaron que poseían un nivel medio de competencias TIC y una baja calidad de integración de las TIC en cuanto al nivel de uso de la plataforma de gestión de contenidos virtual. Otra investigación, la de Castañeda, Pimienta y Jaramillo (2008), también referida al uso que el profesorado le da a las TIC, señalan que preferentemente emplean éstas en la elaboración de documentos, tareas administrativas y para la producción y confección de material didáctico.

Por su parte Honmy (2011), revela que la mayoría de los docentes de las instituciones públicas y privadas aprovechan con más frecuencia Internet y el correo electrónico como medios para su proceso académico y Pedreira (2014) determina que las principales tecnologías utilizadas por los profesores en el aula son el ‘notebook’ y ‘datashow’ y en su planificación hay un uso intensivo de internet.

3.5 Evaluación en el ámbito universitario

La evaluación en educación es difícil, compleja, pero indispensable en la tarea del docente (Woodward y Nanlohy, 2004) ya que permite la formulación de juicios de valor, fundamentados en un conjunto de informaciones sobre la evolución o resultados de un alumno, por lo que actúa como un instrumento de autorregulación y perfeccionamiento dentro del proceso de aprendizaje.

La Unidad de Currículo y Evaluación (2001) del ministerio de Educación chileno lo define como un elemento fundamental en el proceso de formación y lo concibe como:

un proceso permanente y sistemático, mediante el cual se obtiene y analiza información relevante sobre todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, para formular un juicio valorativo que permita tomar decisiones adecuadas que retroalimenten y mejoren el proceso educativo en sus diferentes dimensiones.

Para Johnson y Johnson (2014), la evaluación implica reunir información sobre la calidad y la cantidad del cambio experimentado por un alumno o un grupo de alumnos. Es decir, busca a través del uso de procedimientos evaluativos determinar el impacto de la enseñanza en el aprendizaje.

De la misma idea son Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015), quienes consideran la evaluación como un proceso basado en recoger y analizar la información para tomar decisiones de acuerdo con un juicio emitido.

“Hasta finales del siglo pasado la evaluación en la educación superior estuvo enfocada en la comprensión de conocimientos, hechos y avances de las materias que componían el currículo, es decir en lo que el estudiantado conocía” (Ibarra y Rodríguez, 2020, p. 5). Actualmente, producto del paradigma de competencias y la contribución que viene entregando la neuroeducación, ha significado replantearse el modo de educar; Johnson y Johnson (2014), advierten que es necesario reflexionar sobre la evaluación de cara a adecuar los procesos, las estrategias y los instrumentos a las nuevas exigencias. Es tan trascendente la evaluación en el proceso de enseñanza, que se convierte en un factor que condiciona al alumno, ya que la manera de evaluar del profesor determinaría el modo de enfrentar el aprendizaje del estudiante, “los estudiantes aprenden lo que creen que se les propondrá en el examen” (Biggs, 2010).

Si se desea constatar que efectivamente se ha producido el aprendizaje en el alumno, correspondería realizar un sistemático procedimiento evaluativo que compruebe en la práctica los diferentes saberes del educando. Por su complejidad requiere de habilidades para escoger y aplicar correctamente tanto las técnicas como los instrumentos de evaluación. A pesar de continuas reformas educativas y nuevos modelos pedagógicos, en la realidad no se aprecian esas habilidades y menos, un cambio metodológico en el hacer docente, Sánchez (2014), muestra su molestia alegando que se sigue evaluando de la misma manera, encasillando, seleccionando, marginando al estudiante, para finalmente convertirlo en un participante más de un ranking de capacidades estandarizadas, muy alejados del respeto que merece la diversidad que existe en el alumnado.

Se debe ser prudente también en los casos que el profesorado asegura utilizar instrumentos que tienden a evaluar competencias. Aunque, existe una diversidad de tipos y técnicas congruentes con la evaluación centrada en el desempeño, tales como portafolios, registros observacionales y anecdóticos, diarios de clase, blogs o rúbricas, entre otros. “el uso de estos instrumentos, por sí mismo, no es garantía de la adopción de la evaluación auténtica del desempeño” (Díaz, 2019, p. 56).

Prueba de lo anterior lo justifican Reyes, Díaz, Pérez, Marchena y Sosa (2020), a partir de su estudio realizado:

los resultados demuestran que las prácticas de evaluación no se orientan al aprendizaje, ya que, a pesar de que el profesorado utiliza cierta variedad de tareas auténticas, estas tareas no promueven un feedback dialógico y perpetúan al alumnado como un sujeto pasivo en la evaluación. Por lo tanto, existe una brecha entre los presupuestos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y las prácticas de evaluación, ya que éstas no están promoviendo el aprendizaje autónomo de los estudiantes (p. 158).

Al realizar una de clasificación basada en Berliner, (citado en González, Hernández y Hernández, 2007) esta entrega una propuesta donde sugiere las técnicas a implementar por el profesorado: *Técnicas Informales* como la observación de las actividades realizadas por los estudiantes, *Técnicas Semiformales* como los ejercicios y prácticas que los estudiantes realizan en clase y fuera de ella, y las *Técnicas Formales* como pruebas o exámenes. Cano (2008), por su parte dice que se ha de pasar de una evaluación *de los* aprendizajes a una evaluación *para* los aprendizajes buscando el logro de nuevos conocimientos de tal manera que los alumnos estén más preparados para afrontar el futuro.

Los especialistas le asignan un doble carácter: uno *cuantitativo*, donde lo que se destaca o cuenta es la magnitud de la adquisición de conocimientos, y otro *cualitativo*, en el que subraya la valoración de la medida, en relación con la situación personal de aprendizaje de cada alumno. Lo anterior es coincidente con la propuesta de Díaz (2019), quien lo cataloga como evaluación auténtica, sugiriendo además que para valorar logros de aprendizaje de un saber o competencia se debe dar prioridad a aspectos cualitativos por sobre el cuantitativo, teniendo presente que, si es necesario, este último se debería incluir. La autora añade un factor significativo de considerar:

la evaluación auténtica (authentic assessment) va un paso más allá en el sentido que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real propia del campo o profesión que se está valorando (p. 56).

Para Biggs (2010), existe una evaluación referida a *norma* y otra concerniente a *criterio*, y lo explica así:

En la evaluación referida a una norma, los estudiantes consideran que se trata de un juego competitivo: para lograr una calificación elevada, tienen que superar a otros estudiantes, lo que enfatiza la importancia de la capacidad relativa como determinante del resultado. En la evaluación referida a un criterio, los estudiantes ven la situación como una experiencia de aprendizaje; para conseguir una nota elevada, tienen que conocer los objetivos y descubrir cómo alcanzarlos, haciendo especial hincapié en las atribuciones relativas al esfuerzo, la destreza de estudio y el conocimiento (p. 82).

Existe consenso de aplicar normalmente durante el desarrollo del curso, según los momentos de enseñanza – aprendizaje, una evaluación diagnóstica, formativa o de proceso y sumativa. Si bien todas son importantes y necesarias de considerar, los hallazgos confirman que la evaluación continua es la que propicia los mejores resultados en cuanto a la tasa de rendimiento y a las calificaciones obtenidas (Cardona, Vélez y Tobón, 2016); reafirma esto último Cano (2008), explicando que es importante tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática, vale decir, la evaluación continua en el proceso de enseñanza es decisiva para monitorear la adquisición de las competencias que deben apropiarse los estudiantes.

Por otra parte, Shepard (2006) asevera que tanto los maestros como los estudiantes necesitan de evaluaciones sumativas que sirvan para verificar la consecución del aprendizaje de competencias, pero éstas deben relacionarse con los mismos continuos de desempeño que se utilizan en la evaluación formativa. De acuerdo con Biggs (2010), la evaluación sumativa es preciso llevarla a cabo después de concluir el episodio de enseñanza y su finalidad consiste en comprobar hasta qué punto los estudiantes han aprendido bien lo que se supone que han aprendido.

Cuadro 5: Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o <i>dossier</i>, carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de casos • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio, portafolio electrónico • Póster • Proyecto • Prueba objetiva • Recensión • Test de diagnóstico • Trabajo escrito
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cuestionario oral • Debate, diálogo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Discusión grupal • Mesa redonda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencia • Pregunta de clase • Presentación oral
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica supervisada 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración, actuación o representación 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Role-playing</i>
TÉCNICAS	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). • Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video. 		
	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). • Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). • Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas). 		
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala de diferencial semántico • Escala verbal o numérica • Escala descriptiva o rúbrica • Escala de estimación • Ficha de observación • Lista de control • Matrices de decisión • Fichas de seguimiento individual o grupal • Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe de expertos • Informe de autoevaluación 			

Fuente: Hamodi, López Pastor y López Pastor. (2015)

Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015), aclaran al menos tres conceptos claves que ordenan, y facilitan la planificación del proceso evaluativo del profesor. Estos autores diferencian claramente los medios, de las técnicas e instrumentos de evaluación (ver cuadro 5 ya citada), de la siguiente manera:

Los medios de evaluación son todas y cada una de las producciones del alumnado que el profesorado puede recoger, ver y/o escuchar, y que sirven para demostrar lo que los discentes han aprendido a lo largo de un proceso determinado... Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para

plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación (p. 155).

Resulta habitual dentro de este *bosque pedagógico* (Marina, 2017), que existan controversias o falta de acuerdos y consensos al momento de aunar criterios sobre fijar conceptos claros y definidos en el ámbito de la educación. Un análisis por la literatura especializada referida a evaluación permite acreditar que en la actualidad es difícil encontrar diferenciaciones conceptuales claras entre conceptos como herramientas, estrategias, medios, recursos, técnicas e instrumento de evaluación del aprendizaje, lo que dificulta la labor docente a la hora de planificar su proceso de enseñanza.

- *3.5.1. La evaluación en el modelo conductista*

En la acción educativa la evaluación suele ser empleada como instrumento de sanción y de ejercicio de poder, ejerciéndose de manera sostenida a lo largo del curso. En este sentido, el aprendizaje se transforma en la acumulación de conocimientos específicos de cada disciplina, que deben ser periódicamente controlados con fines de aprobación o reprobación, en consecuencia, la evaluación tradicional “pesa” la cantidad de información memorizada por el alumno que luego es reflejada en una calificación numérica de lo que sabe solo en el momento de ser examinado. Diez, Guamán, Alonso y Ferrer (2013), nos dicen que, de esta forma se ha desarrollado un culto a las mediciones y controles que ha convertido la *rendición de cuentas* en exámenes estandarizados con mediciones de resultados y puntuaciones en función de normas y estándares fijos.

Bajo este paradigma, según Blanco (2004), el sentido de la evaluación se centra en ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas -sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada- las cuales deben ser medibles y cuantificables. Es así, que la evaluación tradicional se reduce a medir la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, vale decir, el número de respuestas correctas en base a instrumentos aplicados en *lápiz y papel*. Abella, Delgado y Casado (2020), señalan que durante estas últimas décadas “los estudiantes han sido evaluados mediante una única prueba, que por lo general solía ser un examen escrito. Además, el estudiante no solía contar con los criterios que se utilizaban para calificar esa prueba” (p. 95).

Es propio del conductismo en educación, el supuesto de que *todos los alumnos son iguales*, será por esta razón que el grupo de estudiantes reciba de la misma forma los contenidos tratados en clases para posteriormente ser evaluados con un tipo de examen normalizado, visto así, la evaluación tiene en gran medida una naturaleza sumativa (Bloom y otros, citado en Blanco, 2004).

El peso de la tradición desempeña un papel fundamental para perpetuar la creencia en el alumnado de que el aprobar con una nota optima, una cifra numérica, determina no solo su éxito académico sino también el social. El Ministro de educación chileno señaló que la calificación tradicional no era tan objetiva como parecía, pues no señalaba el progreso

del alumno ni indicaba qué debía realizar para mejorar (Sánchez, 2014). Se podría entonces definir la calificación como el acto de juzgar el mérito, el valor o la correspondencia de un determinado rendimiento (Johnson y Johnson, 2014).

Los exámenes con varias respuestas para elegir no contribuyen en nada a tu adelanto, aunque obtengas una calificación de 100. Esa calificación no tiene ni un gramo de creatividad (Woo-Chonng, 2010).

- *3.5.2. Evaluación en el modelo constructivista*

Una posición totalmente diferente adopta el paradigma constructivista frente a la temática de la evaluación, ya que bajo esta mirada desaparecen los alumnos estándar. Pozo (2006), asegura que el constructivismo, como antítesis del asociacionismo conductista, presupone la existencia de una mente.

Es rasgo particular de la evaluación constructivista comprometer al alumno en la demostración de su desempeño, aplicando el conocimiento adquirido en situaciones muy cercanas a la vida real. El estudiante entonces es reconocido como un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas (Hernández, 2010). La utilización de lo aprendido en la resolución de problemas permite relacionar el nuevo contenido con los conocimientos almacenados en su estructura cognitiva. Como explican Castro, Correa y Ramos (2006), el alumno asocia la información con las experiencias personales y conocimientos previos y aplica esta información a una nueva situación.

De igual manera Pons y Serrano (2012), consideran al educando como sujeto que aprende y ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza, mientras que el profesor se convierte en un facilitador del aprendizaje y toma en cuenta los conocimientos que traen desde sus prácticas sociales dentro de un contexto social particular, razón por la cual los exámenes clásicos, aquellos que estamos acostumbrados a observar al finalizar el año escolar, quedan fuera del ámbito de aplicación, ya que no dan resultado alguno (Ferrer Guardia, 2010). En cuanto a los criterios de evaluación, éstos se basan en la descripción de lo que se espera que el alumno sea capaz de demostrar.

En referencia específica a los medios, técnicas e instrumentos de evaluación, estos muestran grandes discrepancias con los que se aplican en el modelo tradicional. El docente con estilo constructivista en su práctica pedagógica considera que la evaluación responde a un avance continuo y no a un momento determinado del proceso de enseñanza aprendizaje, las calificaciones, por tanto, son consideradas una síntesis de evidencias del progreso del desempeño del estudiante, adicionando oportunidades para una autoevaluación, coevaluación o evaluación entre iguales y evaluación compartida con el profesor para juzgar el desempeño (Hamodi, López Pastor y López Pastor, 2015).

Desde una perspectiva pedagógica, la literatura señala que la evaluación constructivista tiende a situar los mapas conceptuales como una de las estrategias más representativas y tienden a perder presencia los test de opción múltiple, aunque se recomiendan que estos pueden ser útiles en la medida que se complementen con otros tipos de evaluación, Biggs (2010), indica que, si se utilizan de forma exclusiva, producen señales completamente erróneas. Por desgracia, son cómodos.

El uso de las Pruebas de selección múltiple parece perjudicial. Este modo de evaluar habitúa a los estudiantes a leer apenas el enunciado de la pregunta, y no poner en marcha procesos cognitivos más complejos que requieren juicio y análisis. (Leclercq y Nuñez, 2017).

Agrega Pimienta (2012), que también son parte de la evaluación, los proyectos, ensayos, debates, portafolios, investigaciones, entre otros, los cuales revelan un cuadro más global sobre el progreso educativo del alumnado. En definitiva, estos instrumentos evaluativos permiten obtener información confiable del proceso constructivo de conocimiento del discente en torno a sus progresos, respecto a si mismo y no referidos a objetivos terminales.

Debemos evaluar de manera que el aprendizaje exclusivamente superficial y memorístico equivalga al suspenso, y que la pretensión de aprender sólo superficialmente no sea una alternativa viable para aprobar. Así, les haremos ver a los alumnos que si quieren aprobar deberán adoptar una estrategia de aprendizaje orientada al aprendizaje profundo y al razonamiento de alto nivel que les permita aplicar y transferir su comprensión a la resolución de nuevas situaciones (Prieto, 2017, p. 119).

- *3.5.3. Evaluación por competencias*

Actualmente los sustentos teóricos que replantean nuevas metodologías, no solo provienen del enfoque de competencias, también se suma el aporte desde la neurociencia y la teoría de las inteligencias múltiples, perfilando un fresco contexto educativo. Johnson y Johnson (2014), advierten que, para enfrentar estos acontecimientos, es necesario que reflexionemos sobre la evaluación, de cara a adecuar los procesos, las estrategias y los instrumentos.

Evaluar implica obtener información sobre la calidad y cantidad de resultados de aprendizaje del estudiante, conforme a Cardona, Vélez y Tobón (2016), sería acreditar el logro de competencias alcanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto de desempeño académico específico, vale decir, certificar que el alumno a través de una serie de acciones que lleva a cabo demuestre sus habilidades en un determinado procedimiento o realizando un trabajo (Johnson y Johnson, 2014).

Normalmente los profesores privilegian la práctica evaluativa basada en un diseño tradicional que no logra valorar totalmente las competencias, ya que éstas últimas exigen

una valoración procesual acompañadas de procedimientos auténticos de evaluación (Hernández, Arán y Salmerón, 2012). La importancia y el verdadero propósito de este proceso lo deja en claro Díaz (2019):

La evaluación auténtica de competencias generales y profesionales en educación superior es relevante y útil cuando se enfoca a valorar sistémicamente procesos de construcción de conocimiento, solución de problemas o generación de respuestas creativas ante tareas complejas, no tiene como cometido evaluar la reproducción de cúmulos información declarativa o conceptual (p. 62).

En el enfoque de competencias lo correcto es echar mano a la evaluación continua por parte del docente, alejándolo así de las prácticas centradas en la medición de conocimientos y valor excesivo a aspectos de carácter sumativo (Cardona, Vélez y Tobón, 2016).

Evaluar competencias implica también un cambio de actitud. Prieto (2017), es de la idea de que el alumno al momento de enfrentarse a la evaluación, si es que desea aprobar la asignatura, deberá adoptar estrategias de aprendizaje orientada al razonamiento de alto nivel que le permita aplicar y transferir su comprensión a la resolución de nuevas situaciones. En efecto, “para conseguir un verdadero aprendizaje a partir de la evaluación es fundamental la implicación de los estudiantes en el proceso, puesto que mejora su nivel de implicación y motivación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje general” (Abella, et al., 2020, p. 95).

Las instancias de evaluación durante el trabajo colaborativo y el trabajo en equipo, implica que se deba incorporar necesariamente la evaluación grupal, cuestión que altera y complejiza el proceso debido a que se debe valorar cómo se van adquiriendo las competencias a medida que se desarrolla tanto del trabajo grupal como individual. Se requiere entonces recoger información bajo una modalidad distinta a la tradicional, surge así un instrumento no convencional que va en apoyo y guía el proceso de juzgar la calidad del resultado de aprendizaje y el nivel de cumplimiento logrado: *La Rúbrica*, la cual contiene los criterios de valoración y diferentes estándares que se corresponden con niveles progresivos de ejecución de una determinada tarea, esto permite potenciar el aprendizaje al tener el estudiante que centrar la atención en aquellos aspectos o competencias clave en la asignatura (Expósito, Nicolau y Tomás, 2017).

3.9. A Modo de Síntesis

En el presente, no merece reparos el hecho de que el profesorado universitario deba actualizarse en métodos de enseñanza activas, con el fin de desarrollar competencias a una generación de estudiantes muy diferente a la del siglo pasado no exenta por supuesto de críticas y debilidades desde el sentir del docente. Por ejemplo, Jenaro, et al. (2013), advierten sobre las deficiencias de los alumnos cuando ingresan a la universidad y la necesidad del profesorado:

...los estudiantes presentan problemas como la pasividad, la falta de habilidades de trabajo autónomo o de pensamiento crítico, con la que llegan los alumnos a la universidad, y que requieren la sustitución o adaptación de las metodologías docentes (p. 14).

Ahora bien, sea cual sea la condición con la que acceda el estudiante a la universidad, en todo contexto en los que se lleva a cabo un proceso de aprendizaje, el docente debe proporcionar el máximo apoyo pedagógico que le permita el tiempo del que dispone (Johnson y Johnson, 2014). El desafío principal es lograr que el alumnado adquiera lo que muchos autores denominan aprendizaje significativo, no obstante aparecen elementos que obstaculizan las metas y el alcanzar la formación de competencias.

Quizas un factor clave sea la metodología de enseñanza que actualmente maneja el profesorado, de acuerdo con Silva, Castro y López (2109, p. 30), sigue “predominando aún el conductismo”. La incertidumbre permanece, la tecnología digital y las redes sociales ofrecen un abanico amplio de nuevos y renovados métodos de enseñanza que se conectan y ajustan al paradigma de competencias (varios de ellos son de libre acceso), esto supone que la tarea de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en gran parte, es responsabilidad del profesorado.

Más directamente relacionado al trabajo didáctico de aula y pensando en la consecución de logro de resultados de aprendizaje declarado en los syllabus, el académico necesita seleccionar y aplicar métodos que incorporen y ordenen armónicamente los contenidos de la asignatura y subcompetencias durante el proceso de enseñanza. Para ello, existe un variado set de métodos activos - inductivos, entre otros, el aprendizaje por medio de la indagación, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas (Prieto, 2017), gamificación, estudio de caso.

Lamentablemente se observa en la práctica de aula, un problema real y recurrente que incide en el éxito didáctico. A pesar de que el académico cuenta con cursos de capacitación, (se aprecia que estos presentan un marcado énfasis en aspectos teóricos), la insuficiencia de dominio práctico dificulta su aplicación y la resultante es una fallida transferencia metodológica en sus clases, y es bastante probable que esta incertidumbre se traduzca en temor al fracaso por lo que evita incorporarlo estratégicamente a su labor habitual de enseñanza.

Por otra parte, cuando analizamos si el profesor universitario manifiesta competencias digitales en ambientes educativos, no son pocos los autores que manifiestan que estos se encuentran alejados del nivel aceptable en el uso de TIC para la enseñanza. Los estudios indican que al docente no le resulta fácil desarrollar nuevas habilidades tecnológicas, menos aún que pueda integrarlas eficazmente en las distintas actividades académicas dentro y fuera del salón de clases (Honmy, 2011).

Desgraciadamente ya no hay pretextos para que el desarrollo de competencias en TIC no deba formar parte del perfeccionamiento continuo del profesorado, por ahora es

fundamental debido al rápido e incesante progreso que afecta a las tecnologías de la información y la comunicación (Belando-Montoro, 2014). Un ejemplo de este avance y lo que significa la innovación digital, lo argumenta Negroponte (1995):

Un libro tiene una cubierta llamativa, es ligero, fácil de hojear y no muy caro. Pero, para hacerlo llegar hasta nosotros hay que almacenarlo y transportarlo. En el caso de los libros de texto, el 45 % del coste corresponde al almacén, transporte y devoluciones. Peor aún, un libro puede agotarse. Sin embargo, los libros digitales nunca se agotan; siempre están ahí (p. 12).

Un ejemplo más, de la sorprendente innovación digital y cuánto cambio provoca:

Buscar información, mandar mensajes de texto o correos electrónicos y leer se puede hacer sin tener que recurrir al texto para nada. Cualquiera con discapacidad visual o síndrome de túnel carpiano puede dar fe de ello (Prensky, 2015).

En síntesis, si se desea mantener el status, credibilidad y liderazgo frente al alumno de este siglo, el profesorado necesita de perfeccionamiento constante en métodos de aprendizaje activos y además precisa de habilidades relacionadas a tecnología digital, no con el fin de emplearla mecánicamente en su quehacer diario, sino que debe llegar a comprender su lógica interna e integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como herramienta didáctica elemental.

Por otra parte, el papel que ha asumido históricamente la calificación y medición para una acreditación o certificación basándose en un número final, dista bastante de las propuestas y propósito actual del proceso de evaluación. A pesar de esto, la tradición permanece no solamente en el aula, sino que se detectan también pruebas estandarizadas a nivel nacional, por lo que se mantiene invulnerable la noción de que el conocimiento adquirido por un alumno es susceptible de ser medido cuantitativamente. Ejemplo de certera crítica al sistema, la presentan López Pastor, Sonlleva y Martínez (2019):

Pero mientras no seamos capaces de entender que evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes será imposible poder cambiar nuestra práctica profesional. Es fundamental entender que podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado (p. 5).

Afortunadamente, la contribución de investigaciones sobre el tema en cuestión nos ofrece mejores expectativas, tanto en lo tipos de evaluación como en sus formas de aplicación, es así que paulatinamente al *seguimiento del proceso de enseñanza* se le reconoce su valiosa función como proveedora de información continua sobre la marcha de los aprendizajes y la efectividad de los recursos seleccionados por los docentes (Del Puerto y Seminara, 2014).

Si tomamos como referencia los *momentos*, se sugiere realizar una evaluación diagnóstica, lo que aseguraría al docente menor incertidumbre sobre el nivel de conocimiento y destrezas de los alumnos al comienzo del curso, posteriormente se suma la *evaluación continua*, que según Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015), se lleva a cabo recopilando información del proceso de aprendizaje de cada alumno, de forma sistemática y con una finalidad formativa, esto supone un cambio radical respecto de la calificación y examen tradicional.

Por último, la evaluación sumativa cumple el papel de proporcionar los datos para valorar el grado de aprendizaje de los alumnos al final del proceso (Johnson y Johnson, 2014), generalmente forzados por dar cumplimiento al trámite burocrático emanado del sistema educativo.

Es preciso destacar que en la transición hacia la formación basada en competencias no son pocos los docentes que se dan cuenta y fundamentan que luego de realizar un proceso óptimo de evaluación procesual, un seguimiento sistemático, comienzan a dudar sobre la necesidad de someter a los estudiantes a pruebas o exámenes al finalizar el trimestre o cuatrimestre. Permanece aún en el ambiente la idea de otorgar a la evaluación una función de carácter formativo o caer en la tentación acreditativa.

En la memoria colectiva, la figura clásica del profesor se esquematiza como alguien que proporciona conocimientos disciplinares, la mayoría de las veces de manera expositiva, para luego certificar que los alumnos han alcanzado los aprendizajes empleando herramientas de evaluación que solicitan respuestas rutinarias y mecánicas (Del Puerto y Seminara, 2014). Este tipo de práctica más cercana al conductismo perjudica la calidad educativa y equivoca la instancia de evaluación ya que la información recogida responde a un *momento fotográfico* del conocimiento que presenta el alumno, por lo que no es suficientemente confiable. Una buena evaluación debería responder a *momentos videográficos*, vale decir, reflejar el aprendizaje del educando en un continuum de seguimiento y monitoreo del proceso.

Esto pone de presente que las actividades de enseñanza están escindidas de la evaluación; se consideran tiempos y acciones diferenciadas, no se conciben las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje. En ocasiones, esto lleva a reducir la evaluación a la calificación; lo que no solo borra los efectos formativos de esta, sino que centra la actividad de construcción y apropiación del conocimiento a un número que define la vida académica de los estudiantes, y que impide reconocer o identificar los diversos niveles de desempeño de las competencias (Ibarra y Rodríguez, 2020, p.131)

En definitiva, efectuar una evaluación más acabada a nivel superior es una tarea que tiene pendiente del docente universitario. La meta es alinear su método activo de enseñanza con los objetivos de aprendizaje, recursos utilizados y la elección de apropiados medios e instrumentos de evaluación, pretendiendo siempre ayudar al alumno a autorregular sus aprendizajes, más aún en sus inicios universitarios como afirman Del Puerto y Seminara

(2014), ya que la autonomía se encuentra en ciernes y es parte de los objetivos de su formación profesional.

Es conveniente agregar la existencia de factores que no son percibidos fácilmente y sin embargo influyen en la planeación de la evaluación del curso, hablamos de gestión de recursos y aspectos económicos. Es común observar que el académico proyecte un buen sistema evaluativo, reconociendo que son instancias también de aprendizaje, no obstante, el excesivo número de alumnos por cursos y la falta de tiempo debido a compromisos anexos a lo pedagógico en que hoy se encuentra el profesorado, fuerza a que la decisión finalmente transite hacia una evaluación tradicional, puesto que facilita su aplicación y revisión.

CAPITULO 4. LA UNIVERSIDAD Y SU PROFESORADO

4.1. Introducción

A partir del nacimiento de las sociedades humanas, surgieron maestros, mentores, monjes de monasterios, quienes poseían el dominio hegemónico cultural y del conocimiento disciplinar, figuras que utilizaron su poder influyendo marcadamente en la gobernabilidad, en los altos mandos de cuerpos militares y por supuesto en la expansión de la educación. En sus comienzos claro está, una educación siempre limitada en accesibilidad y acorde al estatus social del individuo, la idea era el traspaso de la potestad intelectual a unos pocos. En cuanto a las universidades, desde su creación, esta tendencia elitista se mantuvo y al parecer perdura hasta nuestros días. Del Arco (s.f.), explica y resume la evolución y particularidades de las universidades en el tiempo.

Esta misión de transmisión y conservación del conocimiento otorgaban a las universidades el papel selección y reproducción de segmentos de la sociedad europea que integraba la élite gobernante, que eran los que tenían acceso al conocimiento y que sustentaban su poder en el dominio de saberes específicos. Todos los historiadores coinciden al afirmar que la supervivencia en el tiempo de la universidad ha estado garantizada básicamente por esta vinculación con las estructuras de poder (p. 10).

Desde esos tiempos hasta los actuales, a través de continuas reformas, poco a poco se ha querido reconocer una preocupación por la educación. Hoy es posible apreciar un cambio radical en aquellos países que se han dado cuenta del valor que ostenta una educación de calidad y la repercusión que tiene ésta en el desarrollo del país, por lo que han decidido evolucionar en el proceso de formación (Cardona, Vélez y Tobón, 2016). Con cierta cautela, Martínez (2018), expone:

La preocupación por la calidad de la educación que se ha extendido en el mundo puede verse como positiva, en la medida en que ha conseguido que una parte de la sociedad, que no mostraba interés por estas cuestiones, se preocupe por lo que ocurre en la escuela y participe en acciones de mejora, a partir de la conciencia de que es importante para el futuro de los niños y de la sociedad (p. 26).

La visión y concepción globalizada de educación muestra ahora una mirada distante de la idea disciplinar que se la ha venido otorgando por tradición. Nussbaum (2015), amplía el concepto aseverando que una buena educación es la que puede llevar a los jóvenes a sentir genuina compasión por las necesidades de los demás y respeto por la diversidad, en ese sentido, a nivel universitario el foco está dirigido hacia una formación menos centrada en contenidos y mucho de pensamiento crítico y trabajo colaborativo, el propósito es que estos nuevos profesionales contribuyan a la transformación de la sociedad.

Siguiendo en el contexto universitario, la imagen acostumbrada que se tiene de una institución de educación superior es el de un lugar donde los jóvenes, en su gran mayoría acuden una vez en su vida, por lo general entre los 18 y los 23 años de edad, con el fin de obtener una profesión a través de un ciclo lineal y formal de enseñanza, a lo largo de cuatro o más años. Por otra parte, se le considera al catedrático, como las fuentes primarias de la información y a la universidad como el centro de aprendizaje (UNESCO, 2015), que ha de orientarse responsablemente a la prestación de un servicio público de generación de conocimiento, promotor de mejora social y agente de cambio, donde se contemplen los intereses de la ciudadanía (Diez, Guamán, Alonso y Ferrer, 2013). Es en ésta institución expresa Mora (2017), en la que se debería cristalizar la formación del pensamiento crítico, analítico y la nueva enseñanza del pensamiento creativo para las humanidades y las ciencias.

4.2. La Universidad y el desafío en la actualidad

De acuerdo con los datos entregados por la UNESCO (2015), en los últimos quince años se ha ampliado de manera espectacular el acceso a la educación superior. Las cifras indican que el número mundial de matrículas en la educación terciaria se ha visto duplicado si se compara con el año 2000, además resalta la cifra que muestra que serían aproximadamente 200 millones de estudiantes, de las cuales la mitad son mujeres y lógicamente, aunque los números reflejen un aumento notable de alumnado, el problema a resolver es cómo mantener la calidad educativa.

Cada día la ciencia de la educación amplía las posibilidades y efectúa una labor científica más eficiente proponiendo mejores y actualizadas didácticas con la finalidad de preparar competentemente al ciudadano que vive y vivirá días inciertos y complejos. La universidad, como institución fundamental para el desarrollo futuro, reacciona y se ajusta respondiendo a las demandas educativas que exige esta *nueva* sociedad, de acuerdo con Del Arco (s.f.), las instituciones se renuevan de la siguiente manera:

Todo ello ha supuesto una reformulación de los planes de estudio, diseñarlos en término de competencias y que sean fácilmente reconocidos entre las diferentes universidades europeas tratando así de impulsar la libre circulación de estudiantes. Todo ello con mayor atención a la integración teórica-práctica, con nuevas metodologías de trabajo y evaluación y la incorporación de las TICS como medio y recurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 38).

La profesión docente tendría también que abordar el proceso de aprendizaje de manera diferente, el aula ya no es el único medio ambiente de interacción con el conocimiento, como tampoco el objetivo sea el de formar al alumno para vivir y trabajar en un determinado entorno geográfico. El aumento de la movilidad de estudiantes y trabajadores a través de las fronteras nacionales y los nuevos modelos de conocimiento y de transferencia de aptitudes requiere formas nuevas de reconocer, validar y evaluar el aprendizaje (UNESCO, 2015), y sería oportuno convenir que las universidades, aunque

puedan tener la misma apariencia, ya no goza de la exclusividad de generar aprendizajes en los alumnos.

En consecuencia, para enfrentar con eficacia la demanda educacional provocada por el aumento de estudiantes y nuevas carreras profesionales, las instituciones de educación superior se han visto en la obligación de reestructurar la organización, asumir un cambio de mentalidad y optar por la renovación metodológica, todos elementos importantes que se evidencian en las misiones, modelos educativos y pedagógicos, no obstante, Espinosa (2014) especifica, que no debería olvidarse un factor crucial como el formar y capacitar al principal motor y aliado, los docentes. Esta necesidad por conseguir un estamento académico cada vez más competente, demanda una serie de gestiones que involucran también factores no directamente relacionado con el tema didáctico. Castro (s.f.), opina al respecto:

La universidad, como cualquier institución que quiera adaptarse a los actuales procesos de cambio científico, tecnológico y social debe prestar especial atención a los procesos de innovación para el cambio, aplicar las TIC y desarrollar proyectos de formación permanente para el personal. Para que estos cambios puedan llevarse a cabo, es necesario que exista una clara política universitaria de innovación docente que además de proporcionar los recursos tecnológicos necesarios y el adecuado apoyo a la docencia en cuanto a su utilización, impulse unos planes de formación adecuados. (p. 25).

El análisis nos dirige también a discutir sobre calidad educativa y eso significa tocar una fibra sensible del sistema educacional en general, desde organismos oficiales hasta el alumno incluyendo padres y apoderados. Sea cual fuere la forma de enfrentar los cambios, prácticamente todas las universidades aspiran al logro de la calidad en educación, (al menos eso se reconoce en el discurso oficial), lo cual lo convierte *en el objetivo* en que todos parecieran estar de acuerdo, sin embargo, no se aprecia un consenso en la definición de *calidad en el campo universitario*. Tampoco bastaría una definición filosófica o académica de dicho concepto como dice Águila (2005), es preciso definirla con atributos que le reconozcan y acrediten calidad universitaria. Este autor propone cuatro características, a saber:

Ser operacional, es decir poder traducirse en elementos fácilmente manejables dentro de una guía, modelo o procedimiento de evaluación; que abarque de una u otra forma las funciones sustantivas de la universidad; que lleve implícito el concepto de apreciación o evaluación; que esté ligado a la pertinencia social (p. 5).

Como se aprecia, es un tema delicado, complejo y controversial, a tal punto que se ha transformado en la bandera de lucha de movimientos sociales y se ha convertido en *el concepto* que sale a la palestra toda vez que se habla de equidad social y de crecimiento económico. Algunos sentires al respecto se comentan a continuación; Careaga y Sepúlveda (2015), hacen sus descargos acerca de la calidad educativa manifestando que el dilema es, si deseamos focalizar la calidad educacional para producir bienes y servicios

o queremos calidad educativa para formar personas humanas integrales. En otro sentido, la crítica directa a las universidades proviene de Diez, Guamán, Alonso, y Ferrer (2013), quienes expresan que la educación superior pareciera no haberse orientado al beneficio colectivo, sino mutar como una mercancía que es ofrecida por las universidades, las cuales compiten entre sí por los recursos y los estudiantes, en función y su puesto en el ranking.

En un plano educativo más específico, la metodología de enseñanza-aprendizaje utilizada por el profesorado desde el comienzo de las organizaciones educativas formales, siempre se adecuaron a la demanda del mercado laboral y aún se siguen empleando en las aulas universitarias con muy dudoso éxito. Por ejemplo, Biggs (2010) duda sobre la eficacia en la formación profesional y tiene la sensación de que las universidades preparan al alumnado, a nombrar, diferenciar, desarrollar y justificar, cuando lo que necesitan en el campo de actuación es ejecutar, aplicar y establecer prioridades, de acuerdo con Zabalza (2011), prepararlos ya no para que respondan preguntas, sino para hacérselas.

Durante décadas, la educación formal ha producido generaciones de individuos competitivos e individualistas equivocando el propósito y naturaleza axiológica que sustenta la formación humana integral, holística. En todo caso, por ninguna razón se nos puede olvidar o desconocer que el acto educativo es siempre portador de valores (Romero y Nuñez, 2017), y que un correcto proceso formativo debería generar personas capaces de desenvolverse y dar respuesta a la comunidad que les ha tocado vivir para poder construir un mundo más justo y solidario (Navarro, 2017).

Astudillo, Clerici y Ortíz (2007), sugieren la conveniencia de avanzar en el estudio de las concepciones pedagógicas y metodologías empleadas por los académicos con el fin de comprender mejor el mundo de las prácticas docentes.

- *La universidad en Chile*

En cuanto a la educación universitaria chilena, la Ley general de educación (Ley 20370), en su Artículo 21, indica que la Educación Superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico. Fija como requisito de ingreso de los estudiantes a la educación superior el haber obtenido previamente la licencia de educación media (LGE, 2010).

Hasta fines de la década de los 70, el nivel superior de enseñanza chileno estaba reservado estrictamente a las universidades y es a partir de la reforma educativa de 1980 cuando comienza a sufrir cambios radicales en su estructura, incorporándose otros dos tipos de instituciones dentro de esta categoría: los Centros de Formación Técnica, como primer nivel y los Institutos Profesionales, manteniéndose las universidades como el nivel superior de la enseñanza terciaria (Donoso y Donoso, 2015).

En la actualidad son 60 las Universidades reconocidas oficialmente por el Estado, las cuales se pueden clasificar en 3 categorías de acuerdo con la Contraloría General de la República de Chile (2011):

- *Universidades Estatales o Públicas*: constituidas como corporaciones de derecho público, son creadas por ley, poseen sus propios estatutos y son parte del Estado.
- *Universidades Tradicionales no Estatales*: constituidas como instituciones de derecho privado o bien pertenecen a la Iglesia Católica en Chile.
- *Universidades Privadas*: son establecimientos controlados y gestionados por organizaciones no gubernamentales.

En síntesis y en lo que atañe a nuestro estudio, es pertinente subrayar que las Instituciones Estatales, pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), se encuentran en pleno proceso de reformulación de modelos educativos sustentados en el paradigma competencial, lo que ha significado la incorporación de nuevas concepciones en la didáctica y métodos de enseñanza-aprendizaje, mutando desde un enfoque centrado en el docente y los contenidos hacia un paradigma orientado al aprendizaje de los estudiantes (Bertholet, Fuentes y Otárola, 2015).

4.3. El profesorado universitario

La tradicional figura del académico está ligada a la sabiduría y dominio de su disciplina, conocimientos marcadamente teóricos que debían ser recibidos y aprendidos por sus alumnos, sin embargo, en la sociedad del siglo XXI, la imagen y competencias que se les exigen son distintas.

Actualmente, se le adjudica al profesor la tarea de contribuir al desarrollo biológico, afectivo, cognitivo, social y moral, es decir a la educación integral de sus educandos, sumando cuando es pertinente el rol de orientador, mediador y facilitador del proceso de construcción de saberes del estudiante. Su misión es que las personas crezcan en valores, cultiven el conocimiento, la ciencia, la técnica, el arte, el deporte y todas las expresiones genuinas de la cultura (Careaga y Sepúlveda, 2015).

De acuerdo a la visión de Castro (s.f.):

Hoy, al docente universitario se le exige que asuma un papel de facilitador de los aprendizajes o tutor, guía y orientador (académico y profesional), además de ser un experto en su materia, una persona que pone sus conocimientos al servicio de los estudiantes, acompañándolos en el camino del aprendizaje, ayudándoles a su vez a ser parte activa del mismo (p. 13).

Sin duda que esta labor profesional se sustenta pedagógicamente en la acción didáctica, específicamente en el trabajo de planificar, implementar y evaluar permanente el aprendizaje de los alumnos y alumnas (Solar, 2001), aunque últimamente se le han agregado tareas de investigación y gestión. Soto, Crovetto, Lanfranco y Peredo (2002), incluso indican que el docente universitario no solo tendría que contribuir, sino que asumir también la responsabilidad de la reproducción cultural y la transformación de las personas.

Afortunadamente la enseñanza tradicional, aunque imperceptiblemente, se dirige hacia la obsolescencia y como contraparte asoman nuevas concepciones y entornos de formación, no obstante, existe y se comprueba una oposición tenaz por parte del profesorado. Un claro ejemplo de esto último lo aporta Valero (2004), quien grafica al docente de experiencia, que goza de mayor influencia y responsabilidad y se caracteriza por haber triunfado en este sistema de educación superior, le resultaría muy difícil entender que los métodos pedagógicos empleados que le retribuyeron reconocimiento ya no son viables y que forzosamente ha de cambiarlos. Además, esta no sería la única razón, Poumay (2017), complementa otros factores claves que dificultan la transición, como son las tradiciones y legislaciones nacionales, la complejidad de las estructuras acumuladas durante los cien últimos años y el sacrosanto principio de libertad académica.

Se requieren nuevos incentivos, capacitación y soporte en innovación docente, para transformar las clases actuales en un espacio de aprendizaje activo, con nuevas plataformas de gestión e integración de tecnología de mayor calidad, considerando la diversidad de los estudiantes universitarios. (Sánchez, 2019).

La secuencia que sigue el proceso de mejoramiento pedagógico del profesorado universitario normalmente parte desde estamentos superiores, quienes comunican y ofrecen oportunidades de perfeccionamiento continuo, pensando en mejorar y *cambiar la docencia*. A pesar de la buena finalidad, lo habitual es que el nivel de impacto de estos cursos no es suficiente para que el profesor incorpore lo aprendido y renueve su metodología de enseñanza, por lo cual se debería reflexionar seriamente sobre aquellos motivos que impiden los resultados esperados.

Entre las posibles causas que jugarían en contra del éxito del perfeccionamiento docente se encuentra el exceso de gestión administrativa que mantiene en su carga laboral, sumado al tiempo que deberían destinar a investigación. Castro (s.f.), lo expresa con más detalle:

el profesorado universitario en la actualidad debe luchar contra una serie de factores que minan su iniciativa y el desarrollo motivador de su carrera profesional. Las presiones para publicar, [...] la mendicidad de ayudas de investigación, una mayor diversidad estudiantil, la precarización del trabajo, clases más grandes, la codificación y la formalización, las restricciones de recursos, la proliferación de los trabajos de despacho, la intensificación son algunas de las fuerzas estructurales que exigen más dedicación de los profesores, dejándoles menos espacios en los que crear sus propias satisfacciones (p 42).

Una razón quizás más contundente la formula Prensky (citado en Bergmann y Sams, 2014), señalando lo siguiente: "...de que, si bien se le dice con frecuencia a los docentes que *tienen que cambiar*, por lo general no se les da una explicación satisfactoria acerca del porqué".

Normalmente, en *el discurso* de directivos y autoridades se reconoce y aprecia la labor didáctica realizada, pero no sucede lo mismo en la práctica. En realidad, el reconocimiento universitario no se focaliza en la docencia propiamente tal y la alta valoración hacia la academia va en un sentido diferente, al parecer es consustancial a la producción científica según afirma Bernabeu, Ion y Feixas (2016), agregando además que los laureles provienen principalmente de la calidad de la investigación y de la gestión.

No es extraño entonces que se generen continuas discusiones acerca del exiguo peso de la docencia y una desmotivación que frena la intención de realizar una carrera universitaria, al final, se espera que al menos se agradezca el ser considerado como buen profesor. Para Diez, et al. (2013), significa una degradación de la docencia, una clasificación de casta inferior referente a los profesores investigadores.

En el plano teórico, la literatura demuestra consenso sobre la inexistencia de un *modelo único* de docencia universitaria, los investigadores describen un abanico de posibilidades que van de desde una enseñanza conductista hasta un modelo socio constructivista integrador, un tránsito del paradigma de la instrucción al paradigma del aprendizaje (Medina, 2016), y de acuerdo con Gargallo y otros (2010); Ferro, Otero y Vila (2014), de un modelo con un perfil de profesor centrado en la enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje. De la Cruz (2016), agrega uno más a los dos anteriores, el modelo educativo-sistémico SAF (sistema abierto y flexible). En conclusión, según Del arco (s.f.), las universidades vienen fijando objetivos comunes y promoviendo un cambio de paradigma en materia educacional:

Se pasa de una educación centrada en el docente a una educación centrada en el estudiante. De una educación basada en la transmisión de conocimientos a una educación eminentemente práctica basada en competencias (p. 37).

En la medida que se reformula e implementa la innovación, el cuerpo docente se siente de alguna manera presionado a cambiar el modelo centrado en la enseñanza e ir tras una actualización pedagógica de corte social-constructivista. Si bien el proceso ha sido lento, el cambio es vital, puesto que, según De la Cruz (2016), se pondría en peligro el éxito de los sistemas educativos y, como consecuencia, el desarrollo cultural, social y económico de los pueblos y el bienestar de las personas.

Ya en el campo de la gestión, un factor a considerar puesto que influye para que la renovación pedagógica universitaria cristalice, se vincula con una óptima selección del profesorado, es decir, se ha de procurar una captación de profesores noveles con un perfil cercano a lo que demanda la formación basada en competencias. Pese a este buen

propósito, en la práctica las instituciones de educación superior parecieran no reconocer la importancia de una aceptable y actualizada preparación didáctica, más aún si se tiene como objetivo la mejora de la calidad de capital humano calificado en esta sociedad mundial.

Sea cual sea la profesión, por fortuna los perfiles de egreso universitario hoy en día apuntan a que el estudiante no solo adquiera conocimientos teóricos, sino que deba también demostrar en el ejercicio, competencias transversales, valóricas. Mora (2017), propone además algo que generalmente no se incluye y valora lo suficiente pero que resulta esencial si se desea obtener éxito en el proceso de enseñanza, se refiere a la capacidad del docente de incluir en su metodología, *la emoción* para que se produzca el aprendizaje, elemento que le permitiría generar empatía, sea con gestos, entonación de las palabras, construcción de las frases o la facilidad de acercar y hacer entender esos contenidos al que escucha.

Está la esperanza de que las siguientes generaciones asuman que pertenecen a un mundo global y que por tanto tendrán que comportarse como un ciudadano mundial, solidario y competente. Gonzalez Guacaneme (2018) no propone un perfil del estudiante en formación, indicando sus desempeños:

... mejores formas de relacionarse con el entorno cultural y medio ambiente, un ser humano con actitud solidaria con sus semejantes, y una conciencia de cuidado universal, que se comunique en una segunda lengua, un estudiante que tenga las destrezas y el manejo de la tecnología, es decir, un profesional y ser humano que se asuma cómo actor y gestor social. (p. 5).

En definitiva, para que esto último ocurra, las universidades tendrán que redirigir su carta de navegación rumbo al *cambio permanente* si no quieren desaparecer. Del arco (s.f.), visiona el futuro universitario así:

Las universidades capaces de renovarse y reinventarse continuamente, con una capacidad de adaptación rápida, con estrategias para asimilar en poco tiempo nuevas ideas y transformarlas en beneficio de la organización y de sus fines, serán las únicas capaces de sobrevivir en un entorno cambiante (p. 57).

4.4. La Universidad de Tarapacá

La Universidad de Tarapacá (UTA), mediante Decreto con Fuerza de Ley N 150 del 11 de diciembre de 1981 del Ministerio de Educación Pública, se crea a partir de la fusión del Instituto Profesional de Arica con la sede Arica de la Universidad del Norte y en julio de 1982, se oficializa la estructura académica de la Universidad, creando seis Facultades y dos Institutos, adscribe los departamentos y carreras a cada Facultad, dependientes jerárquicamente del Decano de Facultad y señala que entrará en vigencia a contar del 1 de marzo de 1983.

Las Facultades creadas fueron: Ciencias, Ingeniería, Administración y Economía, Ciencias de la Salud, Educación, Humanidades y Letras, el Instituto de Agronomía y el Instituto de Antropología y Arqueología (UTA. Historia, 2017).

La Universidad de Tarapacá, institución del Estado de Chile, de carácter público y regional, por su ubicación geopolítica, extiende su quehacer más allá de las fronteras, tal como indica la misión de la institución (Universidad de Tarapacá, misión, 2017):

La Universidad de Tarapacá es una institución estatal y regional cuyo quehacer esencial es la formación de profesionales capaces de insertarse con éxito en el mercado laboral y contribuir al desarrollo de la sociedad. Del mismo modo, la institución se preocupa de la enseñanza de postgrado, en un marco de educación continua. La investigación científica teórica y aplicada se desarrolla en aquellas áreas en las cuales posee ventajas competitivas significativas. La vinculación con el medio forma parte de las tareas de la institución, en la perspectiva de contribuir al desarrollo regional.

Además, asume un compromiso académico y cultural regional:

La Universidad realiza su labor académica en las regiones XV y I, y además proyecta su quehacer en el contexto de la Región Centro Sur Andina. Como parte de su impronta y de su rol estratégico institucional, la universidad prioriza los méritos académicos, apuesta a la generación de movilidad social, y a la preservación y cultivo de un patrimonio cultural milenario, junto a la integración académica con Perú y Bolivia.

Al momento de la oficialización del Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá (MEI), en el año 2011 entregaba los detalles de su cuerpo académico:

Actualmente el cuerpo académico regular está compuesto por 301 académicos, 111 mujeres y 190 hombres, con una edad promedio de 51 años y desviación estándar de 12 años. El 82% del profesorado son postgraduados, 31% poseen grado de doctor y 51% grado de magíster. Con relación a las jerarquías académicas 20% tiene el nivel de profesor Titular, 30% Asociado, 28% Asistente y 23% Instructor. (UTA, 2102. p. 29).

- *4.4.1. Secuencia de propuestas oficiales sobre la formación educativa a partir del año 2006*

La Universidad de Tarapacá en su inquietud por responder a los continuos cambios sociales, propone periódicamente modelos que enuncian las bases y los principios orientadores de la docencia. Por esta razón, el estudio considera indispensable integrar los últimos tres documentos oficiales (cuadro 6), puesto que en sus declaraciones se reconoce el sentir y propósitos de la universidad en cuanto formación universitaria de calidad. En el siguiente cuadro se resumen los documentos:

Cuadro 6: Proyecto y modelos educativos

Proyecto y modelos	Año
Proyecto educativo de la U. de Tarapacá	2006
Modelo Educativo de la U. de Tarapacá	2011
Modelo Pedagógico de la U. de Tarapacá	2017

I. Proyecto educativo de la Universidad de Tarapacá

En junio del año 2006 (UTA, 2006), la vicerrectoría académica de la universidad de Tarapacá presenta su proyecto educativo institucional (PEI), fijando una posición educativa y el tipo de formación que se le debía brindar a su alumnado, con el firme propósito de representar la expresión de identidad de la Institución universitaria.

La posición educativa asumida mostraba claramente que en esos años ya se incluían, aunque no con la suficiente convicción ni claridad conceptual, el aprendizaje basado en competencias, en respuesta al desarrollo que se generaba en la sociedad en cuanto a tecnología y globalidad. El PEI (UTA, 2006), lo declaraba así:

Esta posición educativa propia considera los nuevos requerimientos que genera el contexto en el cual se desarrolla la educación en nuestros días, sin dejar de lado aspectos centrales tales como la calidad, la flexibilidad, la continuidad, la globalización, la pertinencia, entre otros. De esta manera, nuestros alumnos no sólo deben poseer un conjunto de conocimientos y competencias relativas a la profesión que estudian, sino que también deben ser capaces de seguir formándose, de aprender a aprender y a trabajar con otros, tanto en contextos reales como virtuales (p. 5).

II. Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá

Los propósitos del Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá se focalizan en el desarrollo del quehacer académico conducente a la formación científica, profesional y deontológica de los estudiantes sin descuidar la orientación del ser. Como, foco principal basa su formación en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el estudiante (Figura 8).

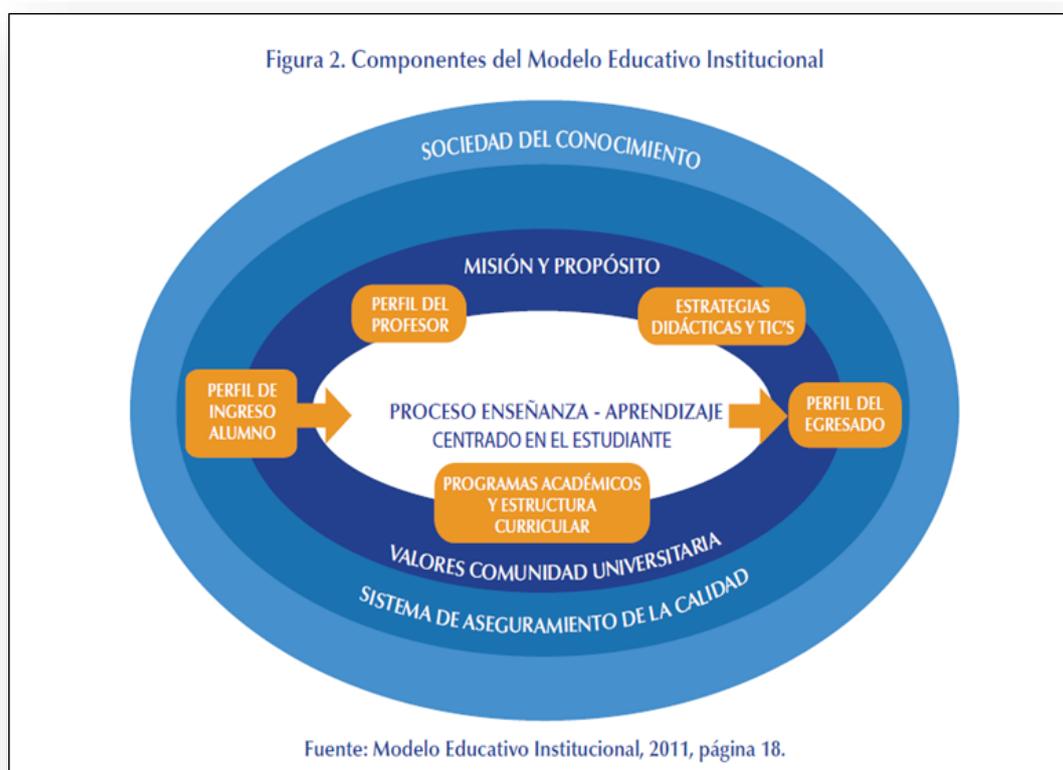
En las bases del Modelo se encuentra la naturaleza y razón de ser como institución de carácter estatal con fines públicos. En ella se exteriorizan los lineamientos a seguir por el profesorado universitario, a partir del nuevo paradigma educativo que asume.

Muestra de ello se presentan a continuación.

En el Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá, los docentes generan actividades que promueven el aprender en forma colaborativa y la reflexión permanente acerca de su proceso formativo. El profesor, centrándose en el estudiante, guía, facilita y retroalimenta los logros alcanzados promoviendo la capacidad de autoevaluación y autogestión del aprendizaje (UTA, 2012, p. 28).

En la Universidad de Tarapacá el proceso de enseñanza-aprendizaje está basado en una didáctica orientada al estudiante y a su desarrollo profesional integral (UTA, 2012, p. 25).

Figura 8: Componentes del Modelo educativo institucional



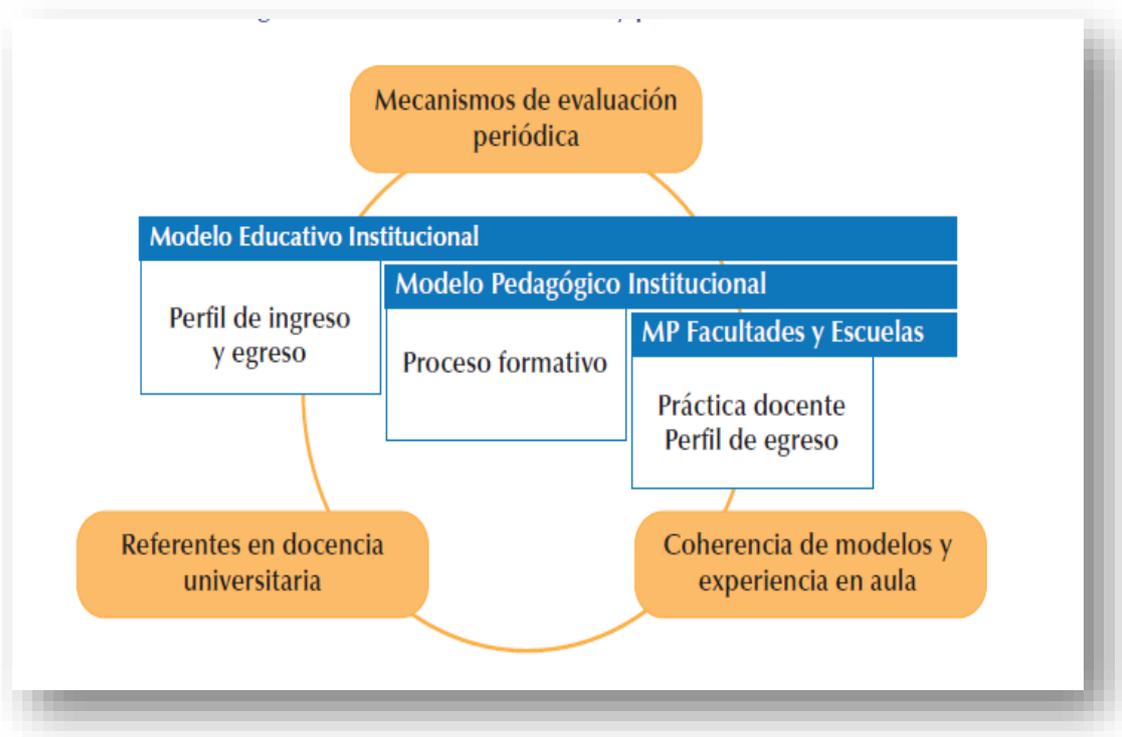
III. Modelo pedagógico de la Universidad de Tarapacá

El Modelo pedagógico de la Universidad de Tarapacá (MPI), (UTA, 2017), es el documento oficial emanado desde Vicerrectoría académica y cumple con entregar los parámetros pedagógicos fundamentales para llevar a cabo acciones de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes de distintas carreras y/o programas de pre-grado. Se constituye como guía genérica, declarando sus principios y articulación con el Modelo educativo de la UTA:

El Modelo Pedagógico Institucional (MPI) decreto exento N° 00.149/2017 del 25 de enero de 2017, expresa los principios y lineamientos que orientan la práctica docente en la Universidad de Tarapacá. Es el puente entre los planteamientos institucionales asumidos en el Modelo Educativo Institucional (MEI) y la práctica docente en el aula. (UTA, 2017, p. 5).

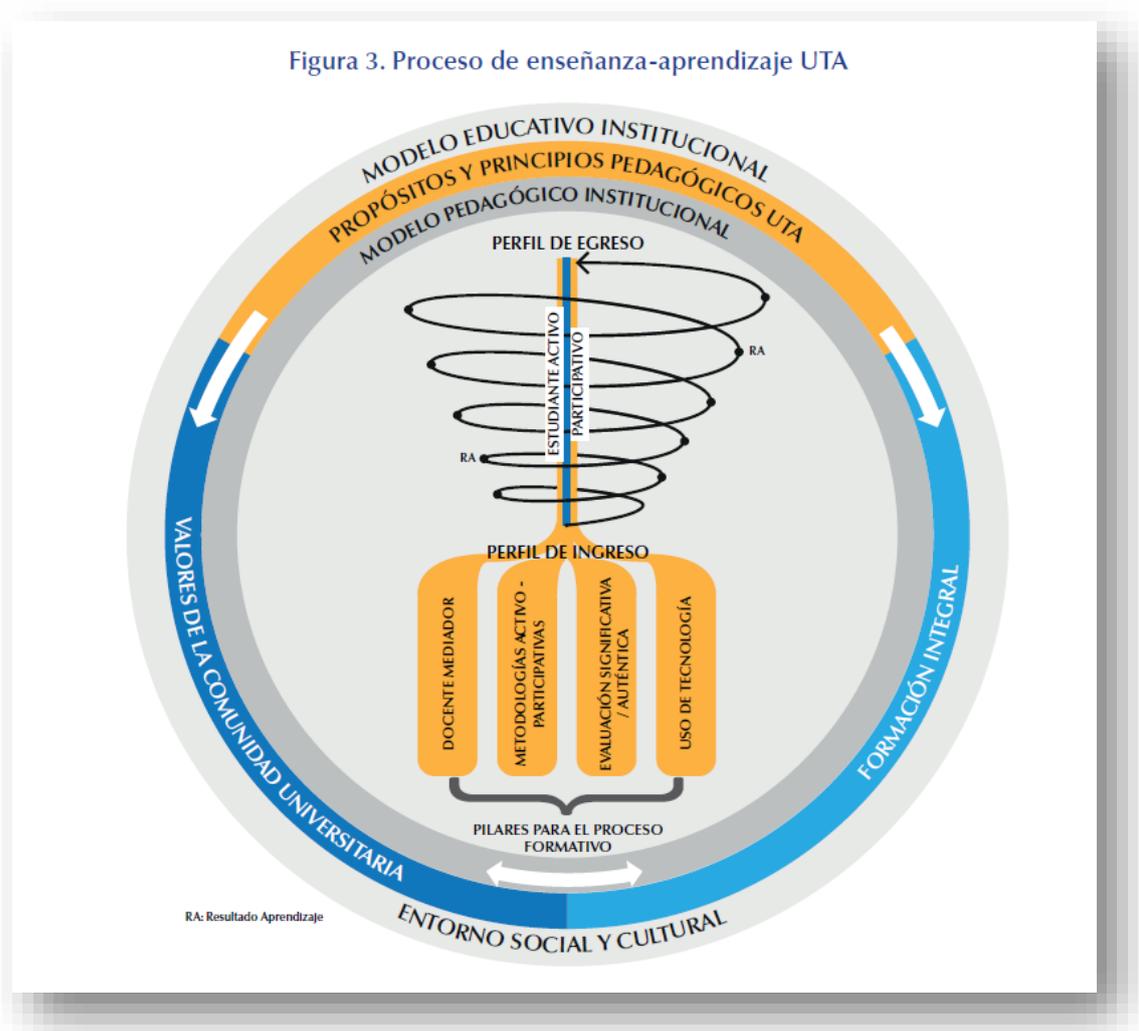
Además, se suman los distintos Modelos pedagógicos de cada facultad y escuelas, los cuales son revisados periódicamente para valorar la mejora continua, de acuerdo con un análisis de Perfiles de ingreso y egreso, como también los niveles de coherencia entre las orientaciones formativas estipuladas por la universidad, la práctica docente y el proceso formativo (Figura 9).

Figura 9: Modelos institucionales y práctica docente



El sustento del Modelo pedagógico se fundamenta en cuatro pilares que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias con el fin de alcanzar la formación integral centrada en el estudiante. Como, se ilustra en la figura 10, los pilares del proceso formativo en la Universidad de Tarapacá son:

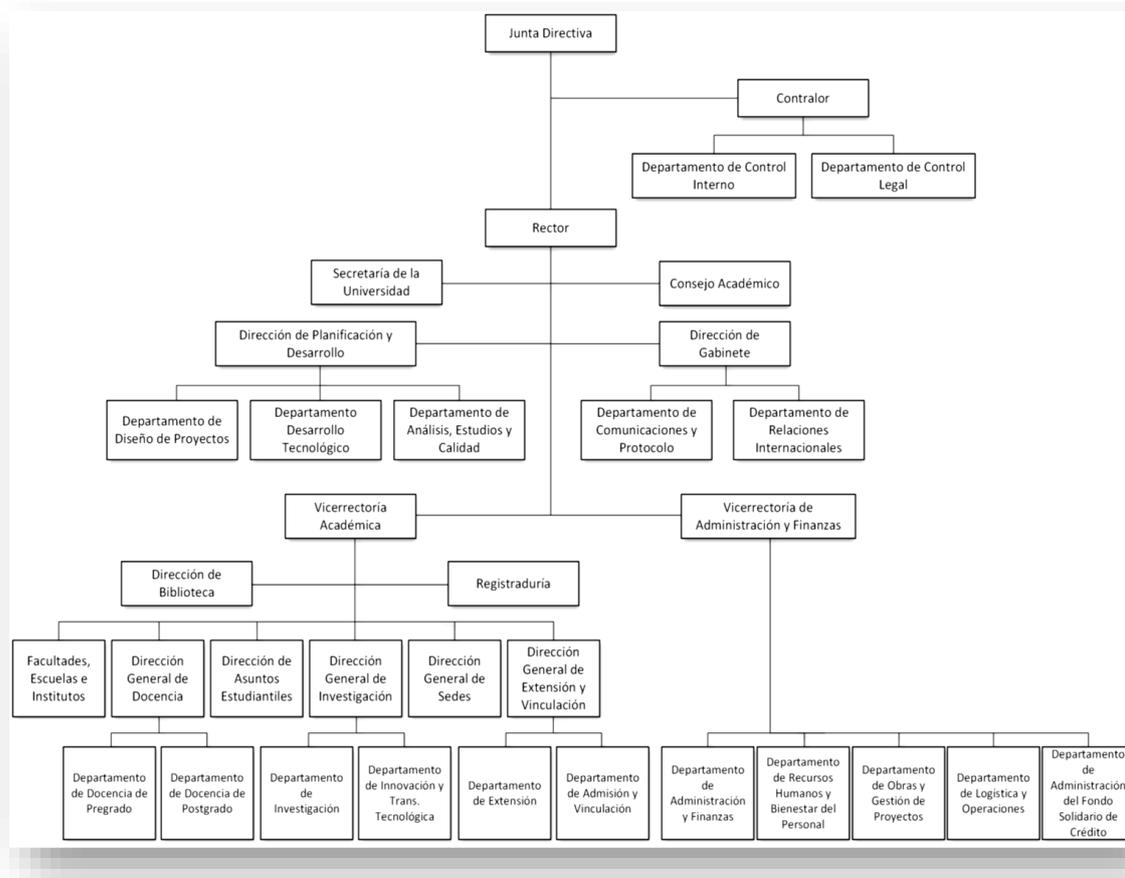
el docente como mediador de aprendizajes; las metodologías activo-participativas; las tecnologías para la información, comunicación y aprendizaje y; la evaluación auténtica (UTA, 2017, p. 13).



Para responder a los desafíos planteados en la Misión y visión de la universidad, se concibe una estructura organizacional (figura 11), cuyos propósitos se orientan a la mejora continua, optimizando la calidad y eficiencia. Estas fortalezas identificadas en anteriores procesos de acreditación permiten que la estructura organizacional simplifique y facilite una gestión oportuna y adecuada,

Esta estructura de gobierno articulada en varios niveles e integrada por autoridades unipersonales y colegiadas da viabilidad y legitimidad a las decisiones tomadas (UTA, 2017, p. 47). Es así como se conforma la administración central, y cuerpos colegiados establecidos estatutariamente, que representan a las facultades y escuelas universitarias (cuadro 7).

Figura 11: Estructura organizacional de la Universidad de Tarapacá



Fuente: Departamento de análisis, estudios y calidad, (2016). El Anuario Institucional 2015 - UTA

El informe de Resumen de Autoevaluación Institucional de la universidad de Tarapacá (2017), define los Niveles jerárquicos y autoridades de la estructura de gestión académica de la siguiente manera:

El primer nivel lo constituyen las facultades y escuelas universitarias. En este nivel, la primera autoridad es el Decano (a), quien tiene a cargo la dirección de las facultades y escuela universitarias.

En el segundo nivel se encuentran los departamentos adscritos a las facultades. En las escuelas universitarias el segundo nivel lo constituyen las áreas. Los departamentos son dirigidos por un director, responsable ante la autoridad superior de organizar la enseñanza y la investigación. Dado que, las Escuelas Universitarias no tienen Departamentos, se han establecido Coordinaciones de Áreas.

El tercer nivel corresponde a las carreras, que cada Facultad y Escuela Universitaria dictan, dependiendo directamente de la respectiva decanatura. El jefe de Carrera,

nombrado por el decano, es responsable por la calidad de los servicios docentes, la acreditación y la relación con los estudiantes.

Cuadro 7: Facultades, Departamentos, Escuelas y carreras al año 2018
(Sede Arica)

FACULTADES Y ESCUELAS
FACULTAD DE CIENCIAS
Ingeniería Química Ambiental
Químico. Licenciado en Química
Químico Laboratorista
Pedagogía en Química y Ciencias Naturales
Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales
Pedagogía en Física y Matemática
Pedagogía en Matemática
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
Enfermería
Kinesiología y Rehabilitación
Tec. Médica: Laboratorio, Hematología y Banco de Sangre
Tec. Médica: Imagenología y Física Médica
Tec. Médica: Oftalmología y Optometría
Nutrición y Dietética
Obstetricia y Puericultura
Medicina
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS
Antropología
Trabajo Social
Derecho
Psicología
ESCUELA UNIVERSITARIA DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS
Ingeniería Comercial
Contador Auditor – Contador Público
Ingeniería en Sistemas de Información y Control de Gestión
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
Educación Parvularia
Profesor de Educación Física
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Pedagogía en Castellano y Comunicación
Pedagogía en Educación Básica
Pedagogía en Inglés

Pedagogía en Educación Diferencial
ESC. UNIVER. DE INGENIERÍA ELÉCTRICA-ELECTRÓNICA
Ingeniería Civil Eléctrica
Ingeniería Civil Electrónica
Ingeniería de Ejecución Eléctrica
Ingeniería de Ejecución Electrónica
ESC. UNIVER.DE INGENIERÍA INDUSTRIAL, INFORMÁTICA Y DE SISTEMAS
Ingeniería Civil Industrial
Ingeniería Civil Computación e Informática
ESC. UNIVER. DE INGENIERÍA MECÁNICA
Ingeniería Civil Mecánica
Ingeniería de Ejecución Mecánica
Ingeniería Mecatrónica
ESC. UNIVER. DE EDUCACIÓN VIRTUAL
Diseño Multimedia
FACULTAD DE CIENCIAS AGRONÓMICAS
Agronomía

B) MARCO APLICADO

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

5.1. Introducción: Objetivos del estudio de campo

El propósito de la investigación fija el norte en el análisis de percepciones y motivos de los actos pedagógicos del profesor universitario de la Universidad de Tarapacá. Se pretende llegar a comprender el porqué del uso de determinados métodos de aprendizaje y formas evaluativas que aplica en sus clases. Lograr entender e interpretar la lógica interna y personal de su didáctica, lo que significa escudriñar en una realidad concreta y privada como es el trabajo en aula.

Al referirnos al Objetivo del estudio de campo, en primera instancia y a partir de los testimonios de informantes claves, se abordará el problema central de la investigación analizando los modelos de enseñanza que utiliza el profesorado, describiendo el contexto donde se desarrolla, la experiencia de aprendizaje, para luego identificar si la práctica docente responde a los requerimientos pedagógicos formulados en el Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá.

A partir de los resultados y conclusiones, se proyecta proponer un plan sistemático de actualización metodológica, y de acuerdo con el segundo objetivo general, sugerir y validar una metodología renovada para la enseñanza universitaria, con la intención de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad del académico.

Para un correcto comienzo del diseño en estudio y su fundamentación, es pertinente volver a recordar, que en el primer capítulo se describe el planteamiento general de la investigación, como también las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué métodos de enseñanza y formas evaluativas aplica el profesorado en la Universidad de Tarapacá, perteneciente a la XV región de Chile?
- ¿Cuál son los niveles de competencia pedagógica que poseen los académicos de la Universidad de Tarapacá?

Con la intención de responder a estas preguntas, se han establecido unos objetivos que por una parte guían la investigación, y por otra, determinan la elección del diseño metodológico, como dicen Sabariego y Bizquerra (2016), un plan concebido para obtener la información que se requiere y así dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio.

Ya desarrollado el marco teórico, en los siguientes párrafos se procede a describir el diseño de la investigación, explicitando las decisiones metodológicas adoptadas y

argumentando con rigor el estudio realizado, tomando como referencia vital, la opinión de sus propios protagonistas, tratando finalmente de dar sentido y explicación a lo que nos describen. Entre los diferentes aspectos a detallar, están las bases metodológicas, técnicas e instrumentos de recogida de información y análisis de estos, cronología del proceso de investigación, criterios de validez y cuestiones éticas.

Puesto que se considera muy difícil la tarea de observar e introducirse en la intimidad de aula del docente y, por la naturaleza social del tema y objeto de estudio, *los modelos de enseñanza-aprendizaje y estrategias evaluativas que utiliza el profesorado de la Universidad de Tarapacá*, se cree adecuado un diseño metodológico con un posicionamiento de características mixtas, es decir, una base cualitativa que nos permite captar con mayor rigor la dinámica diversa y sutil de la experiencia humana y, porque la pregunta de investigación nos guía en esta dirección, incluir un complemento de recogida de información cuantitativa, para completar el cuadro y potenciar la discusión y posterior conclusión. Por una parte, la investigación cualitativa nos posibilitará una comprensión más profunda del fenómeno en estudio (Robles, 2001), y en cuanto a la investigación cuantitativa aportará datos que enriquecerán el proceso de análisis.

Según Meneses, Khzam y Rosales, (2006):

Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. La diferencia fundamental entre ambas metodologías es que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales (p, 19).

A continuación, se presentan los contenidos esenciales (cuadro 8), en cuanto a las fases, etapas y operaciones y, productos que se desarrollan en el proceso de investigación:

Cuadro 8: Fases que se desarrollan en el proceso de investigación

Fases	Etapas y operaciones	Productos
Preparatoria	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento del problema • Pregunta de investigación • Objetivos de la Investigación • Diseño de la investigación 	Proyecto de investigación
Trabajo de campo	<ul style="list-style-type: none"> • Captación y acceso al campo • Obtención de información y datos 	Información y datos acumulados
Analítica	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de información y datos • Interpretación de datos 	Resultados
Informativa	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los datos • Discusión • Conclusiones 	Informe de investigación

Fuente: elaboración propia a partir de Verd y Lozares (2016)

Como el propósito de la investigación, apunta a conocer y describir las percepciones y motivos de los actos pedagógicos del profesor universitario de la Universidad de Tarapacá, se pretende a partir de la información recogida, comprender el porqué del uso de determinados métodos de aprendizaje y formas evaluativas que aplica en clases.

5.2. Orientación Metodológica.

Flick (2007), indica que cuando el estudio no se realiza en laboratorio o en situaciones artificiales, sino que, en prácticas de campo, en interacciones de los sujetos en la vida cotidiana, estos deben ser estudiados en su complejidad y totalidad. Por esta razón, se emprende la tarea de seleccionar un tipo de investigación que vaya en la dirección que sugiere este autor.

En términos generales, podemos afirmar que en las ciencias sociales han prevalecido dos grandes perspectivas teóricas. Una mirada positivista, que busca hechos o causas de los fenómenos, con independencia de los estados subjetivos de los individuos, y una segunda perspectiva, la fenomenológica, que parte del supuesto de que lo subjetivo no solamente puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de esta (Pérez, 1994). Esta última teoría es la que sustenta nuestro estudio.

- *5.2.1. Tipo de Investigación*

El presente trabajo, se considera como investigación pedagógica o educativa (Sabariego y Bizquera, 2016), orientada a la toma de decisiones (investigación aplicada), su intención es resolver problemas concretos de la tarea diaria del profesorado y proponer mejoras de la realidad estudiada (Lafrancesco, 2003).

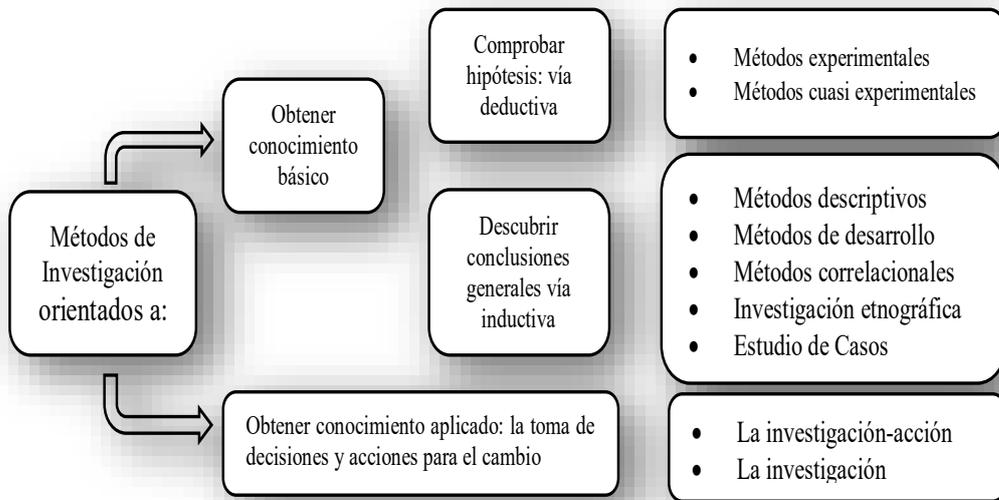
Una investigación educativa viene siendo un proceso sistemático dirigido a la resolución de problemas que afectan directamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Navarro, Jiménez, Rappoport, y Thoilliez, 2017).

Desde la mirada de Imbernón (2002), ésta:

tiene como finalidad primordial el profesorado y, la comunidad en una determinada institución y contexto socio-económico-cultural, y consiste en el análisis de situaciones problemáticas para preparar intervenciones educativas, mejorando o transformando la práctica educativa (p. 21).

En la figura 12 se especifica, de acuerdo con Sabariego y Bizquera (2016), los principales métodos de investigación empírica en el ámbito educativo:

Figura 12: Principales métodos de investigación



Fuente: Sabariego y Bizquera (2016)

Este mismo autor, propone un esquema resumido con tres características esenciales del proceso de investigar en educación, a saber:

- a. Se desarrolla a través de los métodos de investigación.
- b. Tiene el objetivo básico de desarrollar conocimiento científico sobre educación, así como de resolver los problemas y mejorar la práctica y las instituciones educativas.
- c. Está organizada y es sistemática para garantizar la calidad del conocimiento obtenido.

Conforme a Hernández, Fernández y Baptista (2006), la investigación se clasifica como descriptiva transversal, puesto que se recolectan datos en un tiempo único, en consecuencia, el interés es describir y analizar la situación en el momento de realizarse el estudio (Salkind, 1999), dicho de otro modo, narrar los componentes de una realidad, intentando ser presentados en su ambiente natural.

La tesis también asume una perspectiva teórica fenomenológica, que trata de entender la realidad social considerando cómo la perciben las personas. “se interesa por la comprensión personal, motivos, valores y circunstancias que subyacen en las acciones humanas” (Pérez, 2001, p. 28). De acuerdo con los objetivos del estudio y en virtud a que genera las condiciones necesarias para lograr un entendimiento significativo y contextualizado de los fenómenos sociales y educativos, es que se opta por un enfoque cualitativo y cuantitativo de investigación, vale decir, *un enfoque mixto* (Pereira, 2015).

En los últimos años, los especialistas vienen aportando sustentos teóricos para delimitar las características diferenciales entre investigación cualitativa y cuantitativa (Muñoz y Muñoz, 2001), nuevos conocimientos que han contribuido hoy en día a dejar atrás la clásica incompatibilidad de estos, de ahí que la utilización de ambas perspectivas no debería presentar problemas para abordar el proceso de investigación. Pérez (1994), afirma que, si se ansía facilitar una mejor comprensión de la realidad, a veces se hace necesario acercarnos a ella de modo diverso y complementario por lo que pueden utilizarse los dos métodos conjuntamente si enriquecen el objeto de estudio.

Es innegable que los métodos cuantitativos y cualitativos abordan los fenómenos estudiados con lógicas distintas, sin embargo, García Hoz (1994), argumenta que si bien:

Los estudios cuantitativos y cualitativos se realizan separadamente y producen diferentes clases de información. Más pueden referirse a una misma realidad óptica (p. 28).

A continuación, el cuadro 9 expone las diferencias más ostensibles entre ambas metodologías:

Cuadro 9: Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa

Investigación Cualitativa	Investigación cuantitativa
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística del positivismo lógico
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencias de sus datos	Inferencia más allá de los datos
Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencial, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos “ricos y profundos”	Datos “sólidos y respetables”
No generalizable	Generalizable
Holística	Particularista
Realidad dinámica	Realidad estática

Fuente: Meneses, Khzam y Rosales (2006)

Verd y Lozares (2016,), coinciden diciendo, “ello no implica que unos hechos sociales tengan solo acoplamiento con los métodos cuantitativos, y otros fenómenos solo con una visión cualitativista” (p. 23).

Estos mismos autores, contribuyen también a disipar las dudas sobre el método utilizado en nuestra investigación, argumentando:

Los estudios de caso constituyen un tipo específico de diseño cualitativo, puesto que se basan siempre en el análisis en profundidad de un número reducido de unidades (o de una sola) de las que se obtiene información detallada mediante métodos cualitativos. La

incorporación de información cuantitativa permite completar el dibujo obtenido de los casos estudiados, pero ello no tiene por qué romper la lógica metodológica cualitativa del diseño (p. 53).

- *5.2.2. Investigación Cualitativa*

Las investigaciones que se conocen e identifican bajo el calificativo de cualitativas (Dorio, Sabariego y Massot, 2016), son aquellas en la cual, el investigador debe sumergirse en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger, tiene que aproximarse a la realidad “desde dentro”, junto con los individuos implicadas y comprometidas en dichas realidades, solo así se podrá comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto de estudio.

Al entrar en contacto directo con los informantes y siguiendo los principios éticos de la práctica educativa, la metodología cualitativa permite obtener un conocimiento concreto del fenómeno en estudio, de la vida social, no filtrado por conceptos y definiciones operacionales o escalas clasificadoras (Taylor y Bogdan, 1992). La investigación cualitativa supone, como indica Barbour (2013, p. 24), “adoptar un modelo que se base en el trabajo de campo, en la realidad docente, buscando la interpretación o la transformación de un grupo educativo”.

En palabras de Dorio, Sabariego y Massot (2016):

La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o a la transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran. Esto supone que el investigador debe convivir, aproximarse y relacionarse con estas personas (p. 275).

Y para Barbour, (2013, p. 16):

La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes.

- *5.2.3. Investigación Cuantitativa*

Es característica distintiva de este tipo de investigación el uso de herramientas informáticas y matemática para obtener resultados y proyectarlos a un universo mayor, su objetivo es el intento de "predecir" patrones de comportamientos en dicha población. La metodología cuantitativa, a través del proceso de recolección y análisis de datos busca probar las hipótesis establecidas previamente, confiando en la medición y uso de estadística (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Angulo, 2012).

Al contrastar el método cuantitativo del cualitativo, emergen claras diferencias, como también se detectan las ventajas e inconvenientes que presentan estas metodologías. Para

una mejor comprensión, en el cuadro 10 se exhiben y describen los enfoques de cada uno de ellos.

Cuadro 10: Ventajas e inconvenientes de métodos cualitativos y cuantitativos

Métodos cualitativos	Métodos cuantitativos
Propensión a “comunicarse con” los sujetos del estudio	Propensión a “servirse de” los sujetos del estudio.
Se limita a preguntar	Se limita a responder
Comunicación más horizontal...entre el investigador y los investigados...mayor naturalidad y habilidad de estudiar los factores sociales en un escenario natural	
Son fuertes en términos de validez interna, pero son débiles en validez externa; lo que encuentran no es generalizable a la población.	Son débiles en términos de validez interna - casi nunca sabemos si miden lo que quieren medir – pero son fuertes en validez externa; lo que encuentran es generalizable a la población.
Preguntan a los cuantitativos: ¿Cuán particularizables son los hallazgos?	Preguntan a los cualitativos: ¿Son generalizables sus hallazgos?

Fuente: Meneses, Khzam y Rosales (2006, pág. 20)

La investigación cuantitativa sigue un procedimiento rígido y unidireccional, por lo que resulta casi imposible modificar el diseño, modo de obtención de datos y sus análisis. La calidad de una investigación cuantitativa según Sabariego y Bizquera (2016), está relacionada con el grado en que se aplique el diseño tal y como previamente fue preestablecido.

El paradigma cuantitativo, llamado también positivista, empírico-analítico, racionalista, ha sido y sigue siendo el modelo dominante en algunas comunidades científicas. Cuando, nos referimos a la metodología cuantitativa en investigación educativa, Sabariego (2016, p. 79), afirma que se “ha desarrollado al tratar de imitar el procedimiento de investigación de las ciencias físicas y naturales”. De la misma opinión son Latorre, Del Rincón, y Arnal (1996), quienes reiteran que tradicionalmente la investigación en educación ha seguido los postulados y principios surgidos de este paradigma.

Una definición clara acerca de los objetivos y procedimientos, es la siguiente:

Este método utiliza el cuestionario, inventarios y análisis demográficos que producen números, los cuales pueden ser analizados estadísticamente para verificar, aprobar o rechazar las relaciones entre las variables definidas operacionalmente, además regularmente la presentación de resultados de estudios cuantitativos viene sustentada con tablas estadísticas, gráficas y un análisis numérico (Angulo, 2012, p. 116).

En párrafos anteriores se argumentaba la decisión de utilizar un modelo mixto, de combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo, con el supuesto de valerse de las fortalezas de ambos tipos de indagación, dejando la constancia de que, en el presente

estudio, la investigación cuantitativa ostenta un estatus menor respecto del enfoque cualitativo.

Producto de que se consideró incluir y aplicar a la muestra en estudio un cuestionario, se reparó en el hecho de cualificar antecedentes cuantitativos, para posteriormente en la fase de organización y análisis, integrar estos datos a la información obtenida con los otros instrumentos de corte cualitativo, dando respuesta al problema de investigación.

Por una parte, el trabajo de obtención de información, con claros y marcado tintes cualitativos, se lleva a cabo a través de entrevistas, grupos focales y análisis de documentos y, desde la línea cuantitativa se adicionan los datos aportados por el cuestionario administrado a la muestra para posteriormente proceder a la triangulación, con el fin de responder a los objetivos de la investigación, vale decir, analizar las competencias pedagógicas, metodologías de enseñanza y evaluación, que aplica el profesor universitario en el aula.

- *5.2.4. Opción por Estudio de Caso*

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. (Sabariego, Massot y Dorio, 2016; Yin, 1989). Según Pérez (1994), es una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales únicos.

Más específico al respecto es Durán, (2012):

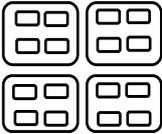
su unidad de análisis es el *Caso*, entendido como un fenómeno de algún tipo ocurrido en un contexto delimitado. Puede ser una persona, objeto, sistema, comunidad, departamento, organización, la única exigencia es que posea algún límite físico, social o temporal que le confiera identidad (p. 129).

El análisis investigativo bajo este diseño permite lograr un conocimiento riguroso, detallado y profundo de un tema específico en el contexto real donde ocurre el fenómeno educativo.

La decisión por adoptar el método fue precisamente pensando en que el objetivo de un Estudio de caso es alcanzar la comprensión de la particularidad del caso, y el conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas, para formar un todo.

La recogida de datos por este método, según Jimenez y Comet (2016), se optimiza a través del contacto directo con el objeto de estudio, ya que, en el proceso de ir viviendo la situación, se llega a comprender por qué se produce el fenómeno social, lo que origina una interpretación más cercana a la realidad.

Cuadro 11: Tipos de diseño en los estudios de caso

	Respecto al número de casos	
Respecto al tipo de unidades	Caso único	Casos comparados
Holística o simple	 Tipo 1	 Tipo 3
Múltiple	 Tipo 2	 Tipo 4

Fuente: Verd y Lozares (2016)

En referencia al tipo de diseño a utilizar en nuestra investigación, basados en Verd y Lozares (2016), se opta por un Caso único con unidades múltiples (Cuadro 11) y en atención a la profundización del objeto de estudio, se coincide con Dorio, Sabariego y Massot (2016, p. 271), cuando argumentan:

tomar un caso para su comprensión en profundidad, determina una selección que obedece a unos criterios propios, intencionales, distintos del muestreo estadístico, para captar justamente la singularidad de los acontecimientos.

Verd y Lozares (2016), complementan además que,

En los estudios de caso único realizados con unidades múltiples (tipo 2), el hecho de escoger un solo caso no significa que se dé solo una unidad de análisis. En este diseño, mediante la comparación “intracaso”, es posible identificar particularidades y características compartidas entre todas las instancias analizadas (por ejemplo, se toma como caso único un colegio y como unidades que se comparan los diferentes grupos-clase, observando la actividad interactiva de su alumnado) (p. 54).

En consecuencia, la utilización del método de Caso único, permitirá interiorizarnos en una organización con *identidad propia* (Muñoz y Muñoz, 2001), como lo es la Universidad de Tarapacá de la ciudad de Arica, y así, poder estudiar los modelos de enseñanza y estrategias de evaluación utilizadas en las diferentes *unidades de análisis*, el profesorado de los distintos departamentos y escuelas.

5.3. Población y Muestra

- 5.3.1. Población

El término *población* podría asociarse a la idea de un grupo de seres humanos. Sin embargo, en el ámbito de la investigación se refiere a una agrupación cualquiera de objetos, individuos, o medidas que poseen algunas características comunes, observables en un lugar y en un momento determinado.

Corbetta (2007), define a la población como un conjunto de N unidades, también llamadas unidades estadísticas o unidades de análisis, que constituyen el objeto de un estudio, donde N es el tamaño de la población.

En nuestro caso, producto de que poseen como característica común y, se diferencia de las demás personas que pertenecen a la Universidad de Tarapacá, se considera al cuerpo académico que realiza docencia directa en aula, Jefes de carreras y alumnos de la casa de estudios superiores.

- 5.3.2. Muestra del estudio

Cuadro 12: Muestra del estudio

Muestra del estudio					
Expertos del ámbito de la docencia	Jefes de Carrera de Facultad de Educación	Jefes de Carrera de otras Facultades y escuelas	Profesorado UTA	Alumnos UTA	<p>Documentos Oficiales UTA</p> <p>Syllabus Proyecto educativo UTA Modelo Educativo UTA Modelo Pedagógico UTA Informe PMI1501-2017 Informe PMI1501-2019</p>

Cuando no es posible medir cada uno de los individuos de una población, se obtiene una muestra representativa de la misma (Rodríguez, 2005), de acuerdo con Lafrancesco

(2003), el muestreo es la toma de una parte de la población para teorizar sobre ese grupo pequeño y luego generalizar los resultados a la población.

Corbetta (2007, p. 272), lo expone así:

El muestreo es el procedimiento por el cual, de un conjunto de unidades que forman el objeto de estudio (la población), se elige un número reducido de unidades (muestra) aplicando unos criterios tales que permitan generalizar los resultados obtenidos del estudio de la muestra a toda la población. El muestreo ha sido estudiado exhaustivamente en sus formulaciones matemáticas, dando lugar a una rama específica de la estadística conocida como teoría de las muestras. Para realizar investigación social no es necesario dominar esta teoría, basta con conocer sus fundamentos y sus líneas generales.

Si bien nuestro estudio presenta un enfoque mixto, existe una marcada predominancia cualitativa, lo que nos lleva emplear muestras no aleatorias, principalmente porque en la investigación con carácter cualitativo importa más la calidad del informante y un mayor nivel de profundidad en la información.

El propósito del muestreo “deliberado” es *reflejar la diversidad*, no el de lograr representatividad (Barbour, 2013), de acuerdo con Flick (2007), la relevancia, más que ser representativa, es lo que determina la manera en que se selecciona a las personas que se estudiarán.

Todas las unidades deben ser elegidas de forma meditada y deliberada, Verd y Lozares (2016), lo denominan “muestreo tipológico”, por el hecho de someter a examen a miembros de una clase que tienen propiedades comunes, identificadas previamente. El objetivo es el estudio detallado y en profundidad de las *unidades típicas* seleccionadas, para posteriormente extrapolar la información obtenida al resto de unidades de la misma clase.

En el caso específico nuestro, se realizará un muestreo intencionado, por cuotas, por lo que se procede a dividir la población en grupos diferentes, de acuerdo con los instrumentos empleados en la investigación (Grupo focal, entrevistas, análisis de documentos-syllabus, cuadro 12 ya citado), con el fin de asegurar la variabilidad y darle representatividad a los diversos conjuntos que conforman una parte de la población en cuestión.

Así mismo, para la vertiente cuantitativa, se considera la aplicación del cuestionario, donde el muestreo será no probabilístico, intencionado y por cuotas según departamentos y escuelas.

I. Muestra de Grupos Focales

Cuadro 13: Muestra participante de jefes de carrera de la FEH (en negrita)

FACULTAD	DEPARTAMENTOS Y ESCUELAS	CARRERAS
Facultad de Educación y Humanidades	<ul style="list-style-type: none">• Departamento de Educación• Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas• Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte• Departamento de Español• Departamento de Idiomas Extranjeros	<ol style="list-style-type: none">1. Pedagogía en Historia y Geografía2. Educación Parvularia3. Pedagogía en Educación Básica4. Profesor de Educación Física5. Pedagogía en Ingles6. Pedagogía en Castellano y Comunicación7. Pedagogía en Educación Diferencial

- *Jefes de carrera de Facultad de Educación y Humanidades*

Debido a su idoneidad y experticia en el ámbito educacional, los jefes de carrera se posicionan como agentes claves para la obtención y posterior triangulación de información, en referencia a los objetivos de la investigación.

La elección de esta unidad de análisis, desde un punto de vista técnico, se debió principalmente al hecho de que fueron ellos los responsables de liderar la reformulación de los nuevos planes por competencias y resultados de aprendizaje de sus carreras, como también su cargo directivo le otorgaba una comunicación directa y permanente con sus profesores.

Es así que, en la realización del Grupo focal, participaron los 6 Jefes de carrera de la facultad de Educación y Humanidades de la universidad (Cuadro 13).

Se pretendía en el grupo focal que se produjera una reflexión grupal “en voz alta”, otorgándoles la oportunidad de aportar nuevos puntos de vista y dar lugar a desarrollar más claramente sus ideas, para que pudiese emerger un conocimiento nuevo sobre el tema de estudio, vale decir, acerca de cómo el profesorado que ellos conducen y lideran, se ha ido empoderando de habilidades pedagógicas, del proceso metodológico y formas de evaluar bajo un enfoque por competencias.

• *Alumnos de la Universidad de Tarapacá*

Cuadro 14: Muestra participante de alumnos (en negrita)

FACULTADES	DEPARTAMENTOS Y ESCUELAS	CARRERAS
F. de Ciencias	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Biología Departamento de Matemática Departamento de Física Departamento de Química 	<ol style="list-style-type: none"> Pedagogía en Matemática Pedagogía en Física y Matemática Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales Pedagogía en Química y ciencias naturales Químico Laboratorista Químico Licenciado en Química Ingeniería Química Ambiental
F. de Ciencias de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Tecnología Médica Departamento de Obstetricia y Puericultura Departamento de Kinesiología y Rehabilitación Departamento de Enfermería Escuela de Medicina 	<ol style="list-style-type: none"> Enfermería Obstetricia y Puericultura Kinesiología y Rehabilitación Nutrición y Dietética Tecnología Médica en Oftalmología y Optometría Medicina
F. de Educación y Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> Departamento de Educación Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Departamento de Español Departamento de Idiomas Extranjeros 	<ol style="list-style-type: none"> Pedagogía en Historia y Geografía Educación Parvularia Pedagogía en Educación Básica Profesor de Educación Física Pedagogía en Inglés Pedagogía en Castellano y Comunicación Pedagogía en Educación Diferencial
F. de Ciencias Sociales y Jurídicas	<ul style="list-style-type: none"> Escuela de Derecho Escuela de Psicología y Filosofía Escuela de Trabajo Social Departamento de Antropología 	<ol style="list-style-type: none"> Trabajo Social Psicología Derecho Antropología
	<ul style="list-style-type: none"> Escuela Universitaria de administración y negocios 	<ol style="list-style-type: none"> Ingeniería Comercial Ingeniería en Información y Control de Gestión.
	<ul style="list-style-type: none"> Escuela Universitaria de Ingeniería mecánica 	<ol style="list-style-type: none"> Ingeniería de Ejecución Mecánica
	<ul style="list-style-type: none"> Escuela Universitaria de Educación virtual 	<ol style="list-style-type: none"> Diseño Multimedia

Se considera una muestra de alumnos pertenecientes a trece carreras, con el fin de obtener información representativa de la universidad (cuadro 14). Por esta la razón se incorpora al alumnado ya que ostenta la figura de receptor del trabajo docente. El juicio del alumno sirve para el análisis de contrastes de opiniones tanto con el profesorado como con los jefes de carrera, cuestión que pensamos contribuiría a potenciar la discusión y teorización sobre la problemática abordada por la investigación.

Ocho grupos focales fueron los realizados a estudiantes pertenecientes a diferentes carreras no relacionadas con educación y, se desarrollaron también otros cuatro grupos focales a los alumnos de carreras vinculadas a la facultad de educación y humanidades, efectuándose todos ellos en un lugar físico con las condiciones adecuadas de espacio, mobiliario y silencio necesario para una buena comunicación y grabación.

II. Muestra para Entrevista semiestructurada:

Cuadro 15: Muestra de jefes de carreras (en negritas)

FACULTADES	CARRERAS
F. de Ciencias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogía en Matemática 2. Pedagogía en Física y Matemática 3. Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales 4. Pedagogía en Química y ciencias naturales 5. Químico Laboratorista 6. Químico licenciado en química 7. Ingeniería Química Ambiental
F. de Ciencias de la Salud	<ol style="list-style-type: none"> 8. Enfermería 9. Obstetricia y Puericultura 10. Kinesiología y Rehabilitación 11. Nutrición y Dietética 12. Tecnología Médica: Laboratorio, Hematología y Banco de Sangre 13. Tecnología Médica en Oftalmología y Optometría 14. Medicina
F. de Ciencias Sociales y Jurídicas	<ol style="list-style-type: none"> 15. Trabajo Social 16. Psicología 17. Derecho 18. Antropología
Escuela Universitaria de administración y negocios	<ol style="list-style-type: none"> 19. Ingeniería Comercial 20. Ingeniería en Información y Control de Gestión.
Escuela Universitaria de Ingeniería mecánica	<ol style="list-style-type: none"> 21. Ingeniería en Ejecución Mecánica
Escuela Universitaria de Educación virtual	<ol style="list-style-type: none"> 22. Diseño Multimedia

- *Jefes de carrera de otras Facultades y escuelas no directamente relacionada con Pedagogías*

En el caso de las entrevistas cualitativas, estas se realizaron a un número previamente determinado, de acuerdo con el plan sistemático de cuota y atendiendo al criterio de “*mejor informador*” sobre el tema en cuestión. Finalmente, se efectuó una selección intencionada de 7 Jefes de carrera *no relacionados* directamente con el área educacional (cuadro 15) y, al igual que los de la Facultad de Educación y Humanidades, por haber sido ellos quienes lideraron la reformulación de los nuevos planes por competencias y resultados de aprendizaje de sus respectivas carreras. Como fundamenta Corbetta (2007), los sujetos se eligen con el criterio del muestreo por cuotas, dejando al entrevistador libertad para elegir a quién entrevistar, siempre que se cumpla la exigencia establecida por la cuota.

III. Muestra para el Análisis de documentos (Syllabus)

Se considera, y acepta como muestra, el syllabus elaborado por el académico en su asignatura y que necesariamente pertenece a las carreras que solo han innovado sus mallas curriculares (El cuadro 16 describe las carreras seleccionadas).

Cuadro 16: Carreras donde se efectuaron análisis de Syllabus

FACULTADES	DEPARTAMENTOS Y ESCUELAS	CARRERAS
F. de Ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Biología • Departamento de Matemática • Departamento de Física • Departamento de Química 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogía en Matemática 2. Pedagogía en Física y Matemática 3. Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales 4. Pedagogía en Química y ciencias naturales 5. Químico Laboratorista 6. Químico Licenciado en Química 7. Ingeniería Química Ambiental
F. de Ciencias de la Salud	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Tecnología Médica • Departamento de Obstetricia y Puericultura • Departamento de Kinesiología y Rehabilitación • Departamento de Enfermería • Escuela de Medicina 	<ol style="list-style-type: none"> 8. Enfermería 9. Obstetricia y Puericultura 10. Kinesiología y Rehabilitación 11. Nutrición y Dietética 12. Tecnología Médica en Oftalmología y Optometría 13. Medicina
F. de Educación y Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de Educación • Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas • Departamento de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte • Departamento de Español • Departamento de Idiomas Extranjeros 	<ol style="list-style-type: none"> 14. Pedagogía en Historia y Geografía 15. Educación Parvularia 16. Pedagogía en Educación Básica 17. Profesor de Educación Física 18. Pedagogía en Inglés 19. Pedagogía en Castellano y Comunicación 20. Pedagogía en Educación Diferencial

F. de Ciencias Sociales y Jurídicas	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela de Derecho • Escuela de Psicología y Filosofía • Escuela de Trabajo Social • Departamento de Antropología 	21. Trabajo Social 22. Psicología 23. Derecho 24. Antropología
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Universitaria de administración y negocios 	25. Ingeniería Comercial 26. Ingeniería en Información y Control de Gestión.
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Universitaria de Ingeniería mecánica 	27. Ingeniería de Ejecución Mecánica
	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Universitaria de Educación virtual 	28. Diseño Multimedia

La Universidad de Tarapacá establece el *syllabus* como el instrumento técnico de planificación de asignatura a dictar por cada docente, es obligatorio y debe ser subido a la plataforma intranet en un plazo de no más allá de dos semanas de haber comenzado el semestre académico regular.

Este documento permite acceder al conocimiento del contenido, metodología y forma de evaluar que aplicará el profesor en su proceso de enseñanza y aprendizaje durante el curso. Esta información permitirá, entender, inferir y triangularla con los otros instrumentos aplicados.

IV. Muestra para aplicación del Cuestionario:

Se fija como requisito básico para ser testado: el tener al menos un año cumplido de labor profesional en el ámbito universitario. Se decide de esta forma debido a que el profesor principiante en la enseñanza superior, durante su primer año está en proceso de adaptación y conocimiento del funcionamiento organizacional, de su cultura, y en etapa de familiarización con la plataforma intranet de la universidad, se agrega a lo anterior, la gestión administrativa y la falta de experiencia docente (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010; Mas Torelló, 2011).

La muestra se encuentra conformada por:

- 42 profesores que se encontraban en ejercicio de la labor docente en carreras con planes innovados por competencias, pertenecientes a las facultades y escuelas de la universidad. Se considera la muestra en su conjunto.

V. Muestra de participantes de Grupos Focales y entrevista semiestructurada para Validación del modelo

Por una parte, se recurre a una muestra configurada por 9 integrantes que participan del grupo de discusión (tabla 17), siendo uno de ellos el Decano de la Facultad, seguido por 6 jefes de carrera asistentes y dos alumnos representantes oficiales del alumnado.

Cuadro 17: Muestra participante focus group – FEH (en negrita)

DECANATURA	JEFES DE CARRERAS	ALUMNOS
Decano	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogía en Historia y Geografía 2. Educación Parvularia 3. Pedagogía en Educación Básica 4. Profesor de Educación Física 5. Pedagogía en Inglés 6. Pedagogía en Castellano y Comunicación 7. Pedagogía en Educación Diferencial 	Representantes de alumnos

Para el desarrollo del grupo focal, el 18 de agosto a las 16:20, se procedió a grabar con soporte audiovisual utilizando el programa zoom (virtual), plataforma que permitió observar actitudes y gestualidades en los participantes, factores que no se apreciaron en el primer ‘focus group’ grabado solamente en audio. Luego, las narraciones obtenidas se procedieron a transcribir para su posterior análisis.

Cuadro 18: Muestra de expertos para entrevista semi estructurada

UTA	PROFESOR HORA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Asesor de Vicerrector Académico. 2. Especialista de Dirección de Docencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jefe de Unidad Técnica Pedagógica de Unidad Educativa

En cuanto a los expertos (cuadro 18), se consideraron dos especialistas del área educativa quienes permanecen cumpliendo la función de asesoramiento, uno de ellos al Vicerrector académico, y una especialista que asesora al Director de Docencia, ambos profesionales con grado de doctor y pertenecientes a la Universidad de Tarapacá.

Se agrega un tercer especialista, Magister en educación, con amplia experiencia en el ámbito formativo que se viene desempeñando en el cargo de Jefe de unidad técnica pedagógica, quien lidera el equipo de docentes directivos de su unidad educativa.

Se constata que, a al solicitarles ser entrevistados, los expertos respondieron positivamente a nuestra petición demostrando gran interés en participar, aludiendo, por una parte, que el tema del estudio era necesario para la institución como también era un campo poco estudiado.

Se fijaron para la última semana de agosto, vía teléfono, las tres entrevistas. En todos los casos se realizaron las sesiones vía Skype durante la jornada de la tarde y en días que no se tenían agendada clases. Cada entrevista mantuvo una duración aproximada a los 40 minutos.

7.4. Instrumentos de la investigación

Los métodos de producción de información son enormemente variados y la decisión de su aplicación estará en armonía con la naturaleza del objeto de estudio, el diseño y la estrategia metodológica desarrollada.

Verd y Lozares (2016), resume las posibilidades en:

- a) Entrevistas, desde más abiertas a más cerradas, sobre situaciones, representaciones o acontecimientos vitales, contenidos denotativos o modales.
- b) Enfoques narrativos de carácter biográfico o episódico, que se pueden articular en entrevistas con documentos personales o testimonios externos a las personas estudiadas.
- c) Dinámicas de grupo en todas sus variadas versiones, desde las más orientadas a lo factual, a las más orientadas a los discursos y representaciones.
- d) Observación en sus varias formas
- e) Uso de documentos, tanto si estamos interesados por los contenidos como por los aspectos más discursivos.

Una investigación de corte cualitativo incorpora diversas técnicas para construir la información, con el objeto de poder lograr una doble aproximación: la del investigador y la de los participantes. El enfoque cualitativo emplea procedimientos que hacen menos comparables las observaciones realizadas, porque se persigue, más que la generalización, aproximarse cada vez, hacia una mayor comprensión de los fenómenos particulares (Ruedas, Ríos y Nieves, 2009).

Taylor y Bogdan (1992), agregan:

Esto no significa decir que a los investigadores cualitativos no les preocupa la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal, basado en una

mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados (p. 22).

Para el caso que nos convoca, el estudio atraviesa por diferentes instancias durante el proceso de la recogida de información y datos. En lo concerniente a la utilización de técnicas de corte cualitativo, se realiza primero un grupo focal, se continúa con entrevistas semiestructuradas, finalizando con un análisis de documentos. Paralelamente, el proceso incorpora, la aplicación de un cuestionario como técnica de recogida de datos cuantitativos.

Las técnicas que se utilizan para la obtención y producción de información se presentan en el cuadro 19, seguidamente se explicita cada una de ellas.

Cuadro 19: Técnicas y carácter de la información

TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN	CARÁCTER DE LA INFORMACIÓN
Grupo Focal	Cualitativa
Entrevista semi – estructurada	
<i>Análisis de documentos:</i> Syllabus Proyecto educativo UTA Modelo Educativo UTA Modelo Pedagógico UTA Informe PMI1501-2017 Informe PMI1501-2019	
Cuestionario (escala Likert)	Cuantitativa

- 5.4.1. *Grupo focal (Focus group)*

No hay una fórmula infalible con respecto al número de grupos de discusión que es preciso formar, ni cantidad de participantes en cada grupo. Esto depende más bien del tema de la investigación, el tipo de datos que desee generar y cómo se planea analizarlos (Barbour, 2013).

La primera característica que se evidencia en esta técnica es su carácter colectivo que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad. (Massot, Dorio y Sabariego, 2016). Resulta acertado entonces conformar grupos focales que permitan dar la oportunidad a cada participante de opinar y compartir sus reflexiones dentro de un

tiempo suficiente, otra razón es, en lo posible evitar utilizar grupos muy numerosos, puesto que, en la etapa de organización, se vuelve inmanejable e incontrolable la diversidad de percepciones.

El grupo focal o "grupo de discusión" es una metodología de análisis cualitativo que consiste en el estudio de un tema de interés en particular, consultando para ello a un grupo de 5 a 12 personas, guiado por un moderador (Gutierrez, 2015).

- *5.4.2. Entrevistas semi estructurada*

En términos generales una entrevista es un procedimiento mediante el cual un entrevistador realiza un conjunto de preguntas a un sujeto, sin embargo, lo que diferencia la entrevista cualitativa de otros tipos de entrevistas, es la calidad de la conversación, lo que entrevistado y entrevistador hablan y de cómo lo hablan, de otorgarle plena libertad de expresión, utilizando su propio lenguaje. Verd y Lozares (2016), dicen que debe convertirse en una estrategia para obtener opiniones que el sujeto entrevistado, no se atrevería a expresar en público, como es contar experiencias personales que solo se verbalizan en un entorno de confianza e intimidad.

Corbetta (2007), explica que el proceso de la entrevista cualitativa sería un diálogo provocado por el entrevistador, realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación y con un esquema de preguntas flexible no estandarizado.

Torrado (2016), clasifica las entrevistas de acuerdo con la amplitud de las preguntas:

- ◇ Entrevista estructurada: Las preguntas pueden estar totalmente definidas de forma previa
- ◇ Entrevista semiestructurada: están indefinidas en menor o mayor grado

El interés por decidir utilizar las entrevistas semiestructuradas, parte de lo expresado por Flick (2007), quien indica que este tipo de entrevista se asocia con la probabilidad de que los sujetos entrevistados, expresen sus puntos de vista en una situación relativamente abierta.

Por otro lado, y de acuerdo con Verd y Lozares (2016), se propone partir con un guion de cuestiones elaboradas previamente y aplicarlas con flexibilidad durante la interlocución y que, en función del desarrollo de la entrevista, sea posible alterar, tanto el orden establecido, como la formulación específica de las preguntas, incluso es viable eliminar preguntas e incorporar nuevas. El trabajo técnico se transforma en una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Massot, Dorio y Sabariego, 2016).

- 5.4.3. *Análisis de documentos*

En el ámbito del presente estudio, el análisis de documentos se refiere a todo tipo de documentación educativa y su uso resulta conveniente cuando no se tiene acceso a otros tipos de fuentes. Massot, Dorio y Sabariego (2016), agregan que puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias.

Los documentos oficiales tienen un estatus especial porque son registros públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial o institucional. El contexto narrativo en los cuales estos documentos se han escrito y se utilizan es crucial para su interpretación posterior (Massot, Dorio y Sabariego, 2016, p. 342).

La calidad de los documentos se aprecia por su contenido y con esto nos referimos al grado de claridad y comprensibilidad de los datos que contiene. El estilo, modo y contenido en que está redactada la información, ayuda a que el investigador pueda, más o menos, interpretar su significado (Verd y Lozares, 2016).

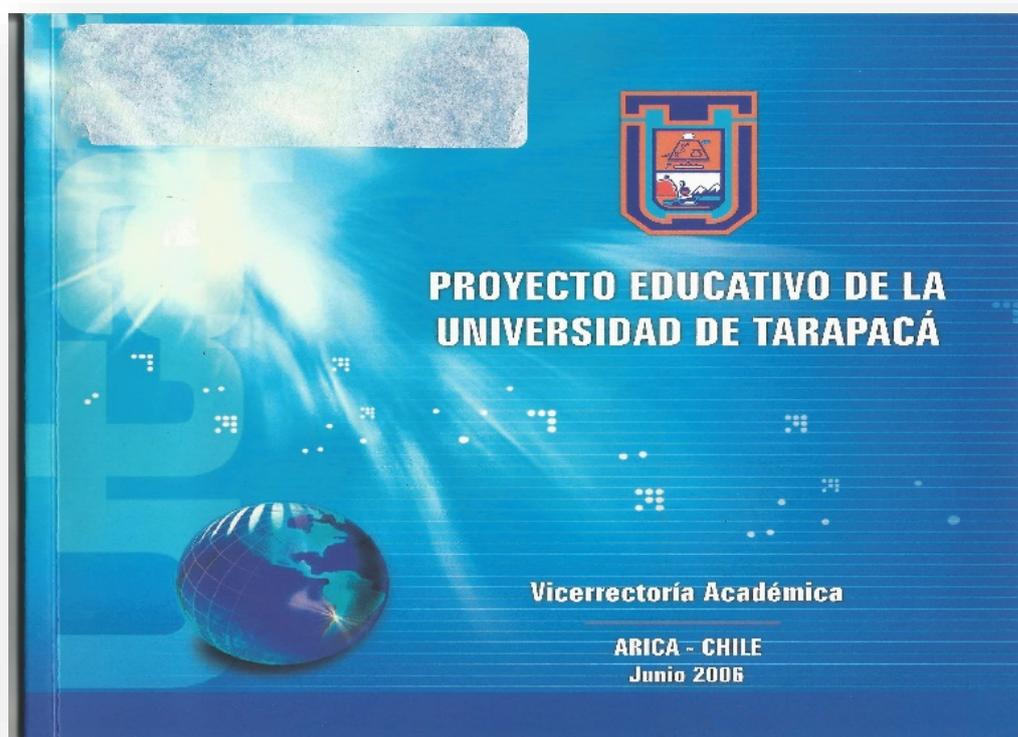
Si bien se aprecian leves diferencias entre autores acerca de su clasificación (documentos oficiales, documentos personales, cuestionarios, objetos), en nuestro caso, se recurren a estos, fundamentalmente porque el profesorado objeto de estudio, no tiene interés en ser observados y presenta dificultades a la hora de participar en entrevistas (Verd y Lozares, 2016), por estas razones se opta por incluir los siguientes *documentos oficiales* (cuadro 20):

Cuadro 20: Documentos oficiales utilizados en la investigación

Documentos oficiales	Año
Proyecto educativo (PEI)	2006
Modelo Educativo	2011
Modelo Pedagógico	2015
Reporte de evaluación de avance semestral PMI - UTA1501	2017
Informe Institucional de Avance Convenio de Desempeño. UTA1501	2019
Syllabus	2018

- ***Proyecto educativo institucional (PEI)***: Documento oficial decretado el año 2006 (figura 13), en el cual se plasmaron las ideas matrices que pretendían orientar el quehacer del profesorado de la UTA entre los años 2006 y 2011.

Figura 13: Proyecto educativo de la Universidad de Tarapacá - 2006



El PEI en ese tiempo cumplía lo establecido en el Plan de Desarrollo Estratégico, por lo cual se entendía como el marco conceptual que delineaba las acciones que permitirían lograr el cumplimiento del factor clave orientador: "Crecimiento Académico con calidad".

En palabras oficiales:

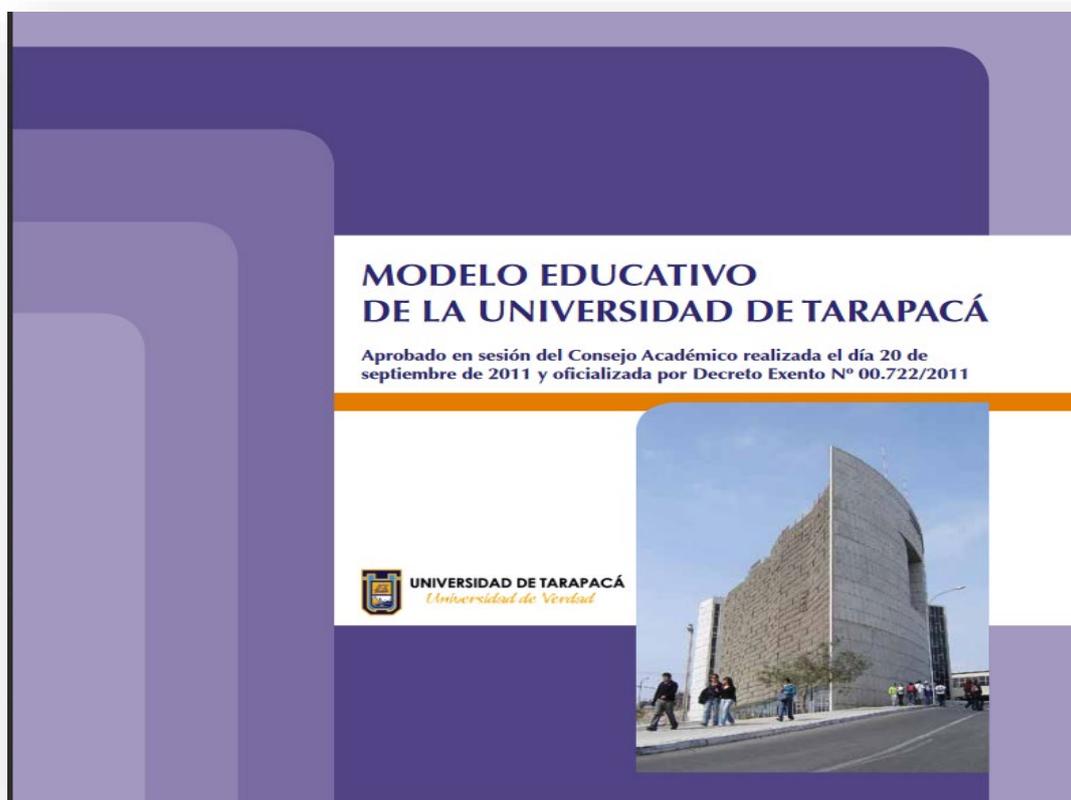
El PEI de la UTA es el marco conceptual que se establece con el inequívoco propósito de guiar o dirigir la formación de nuestros estudiantes, definiendo y adoptando una posición educativa propia, que necesariamente involucre a todos los integrantes de la institución (UTA, 2006, p. 5).

En la creación del PEI de la Universidad de Tarapacá participaron mancomunadamente la Rectoría, autoridades universitarias y un conjunto representativo de académicos de todas las facultades y escuelas de la Universidad. El objetivo en la anterior década era:

avaluar la labor formativa que realiza la Universidad de Tarapacá con un sello educativo propio, que otorgue garantías de excelencia y prestigio a los profesionales que forma (UTA, 2006, p. 5).

- **Modelo Educativo de la UTA:** Decretado el año 2011, tiene por propósito orientar el ser y el quehacer académico conducente a la formación científica, profesional y deontológica de los estudiantes.

Figura 14: Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá – 2011



Actualmente constituye el documento:

orientador y general en el que se explicitan las intenciones respecto de los procesos formativos que la universidad de Tarapacá desarrolla. La concreción de estas intenciones se materializará mediante documentos que operativizan los procesos formativos (UTA, 2012, p. 10).

En la construcción de la versión vigente del Modelo Educativo (Figura 14), participaron miembros del Equipo Directivo, Decanos de Facultades y Escuelas, Directores de Departamento, Coordinadores de Área, Jefes de Carrera, Académicos, Estudiantes, Profesionales y Funcionarios.

- **Modelo Pedagógico de la UTA (MPI):** Decretado el 25 de enero de 2017 (figura 15), expresa los principios y lineamientos que orientan la práctica docente en la Universidad de Tarapacá.

Figura 15: Modelo pedagógico de la Universidad de Tarapacá



En teoría se constituye como un instrumento oficial que articula entre los planteamientos institucionales asumidos y la práctica docente en el aula, proponiendo parámetros pedagógicos fundamentales para llevar a cabo acciones formativas con estudiantes de distintas carreras y/o programas de pregrado.

Como un modelo genérico, cumple con indicar orientaciones de forma general, para posteriormente desarrollar:

modelos pedagógicos por facultad o escuela, donde se especifiquen las distintas modalidades organizativas, metodologías docentes, estrategias metodológicas y modalidades de evaluación de aprendizajes que sean pertinentes para cada ámbito disciplinar (UTA, 2017, pág. 5).

- ***Informe de respuesta al reporte de evaluación de avance semestral PMI-UTA1501:*** Corresponde a una contestación al ministerio de educación sobre el estado de avance al mes de junio del 2017 (figura 16), del convenio de desempeño cuyo nombre es, *Generación de valor a través de la innovación curricular y del mejoramiento de la calidad de los grados y títulos ofrecidos por la Universidad de Tarapacá*, es decir se centra en la innovación académica.

Figura 16: Informe de respuesta al reporte de evaluación de avance semestral PMI-UTA1501

2017	
	Universidad de Tarapacá Vice rectoría Académica

**[INFORME DE RESPUESTA AL REPORTE DE EVALUACIÓN
DE AVANCE SEMESTRAL PMI UNIVERSIDAD DE
TARAPACÁ - UTA - 1501]**

A continuación, se presentan los comentarios y respuestas de la Universidad de Tarapacá al reporte de evaluación del PMI UTA1501 realizada en base al informe semestral al 30 de junio 2017, el seguimiento sostenido durante el primer semestre 2017 y el comportamiento general del PMI durante su ejecución. La presentación de este contenido se realizará por cada objetivo, variando en sus dimensiones dependiendo de las observaciones que nuestra contraparte ministerial realizó a cada uno.

I. Antecedentes generales

Nombre del PMI: Generación de valor a través de la innovación curricular y del mejoramiento de la calidad de los grados y títulos ofrecidos por la Universidad de Tarapacá
Ámbito: Innovación Académica
Fecha inicio – fecha término: 26/11/2015 – 26/11/2018
Período de evaluación: 26/11/2015 – 30/06/2017
Analista académico: Fernando Frick
Fecha presentación reporte: Octubre 2017

- **Informe Institucional de Avance Convenio de Desempeño Código UTA1501:** Corresponde a un informe emanado desde la universidad de Tarapacá, donde se presenta los comentarios y respuestas presentadas al ministerio de educación, División educación superior, el 5 de enero del 2019. Dicho proyecto aspira a la mejora de la calidad de grados y títulos, como también a la innovación curricular y académica.

Se trata de un estado de avance por objetivos de las gestiones cumplidas, de acuerdo al convenio de desempeño que la universidad se adjudicó y que actualmente se encuentra ejecutando.

Figura 17: Informe institucional de avance convenio de desempeño código UTA1501



- **Syllabus:** el término viene del latín que significaría “lista” y del griego donde su acepción es “tabla de contenido”. Este concepto se utiliza preferentemente en la educación anglosajona, a diferencia de los *programas de la asignatura*, más arraigados a la educación hispana.

En educación corresponde al programa, diseño curricular o planificación de un curso, el cual está compuesto por un repertorio de temas, métodos de enseñanza, tareas y resultados de aprendizaje propuestos, así como la explicación del sistema de evaluación que será aplicado. En este sentido, el *syllabus* resume la asignatura a cursar por los estudiantes.

Como *documento oficial* de la Universidad de Tarapacá. Se convierte en una guía técnica que debe diseñar el profesorado antes de ejecutar la práctica docente de aula. Esta nueva forma de planificación educacional sustenta en teoría el trabajo pedagógico a realizar por el profesor con el alumnado durante un semestre académico. Se considera un aporte al mejoramiento del proceso de aprendizaje debido a que le otorga coherencia al proceso, alineando los grados de desempeño exigidos en los resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza, recursos didácticos y medios e instrumentos de evaluación diseñados por el profesorado.

- 5.4.4. Cuestionario

Un cuestionario es un instrumento de recopilación de antecedentes compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo (Torrado, 2016). Los ítems son elaborados de acuerdo con lo que el investigador necesita para descubrir los objetivos de la investigación (Reza, 1997), el propósito por tanto es reducir la realidad a cierto número de datos esenciales que precisa el objeto de estudio (Gómez, 2012).

El instrumento para utilizar en la investigación corresponde al cuestionario denominado CEMEDEPU (*Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios*), utilizado en el estudio de Gargallo, Fernández y Jiménez (2007), “Modelos docentes de los profesores universitarios”. La fiabilidad de todo el cuestionario, de 51 ítems, presentó un coeficiente de Cronbach, de $\alpha=.830$,

El cuestionario adopta el formato de las escalas tipo Likert con cinco opciones conceptuales de respuesta para cada ítem, que oscilan desde *muy en desacuerdo* hasta *muy de acuerdo*.

5.4.4.1 Validación del cuestionario por juicio de expertos

En muchas ocasiones, la validez de un cuestionario se realiza mediante la valoración de expertos en la materia (Porrás y Gil, 2012; Torrado, 2016). Basado en esta premisa, se procedió al desarrollo de validar por Juicio de experto, a través de un documento (Plantilla), pertinente y relacionado directamente a dicho cuestionario, que principalmente planteaban una serie de cuestiones, tales como, si el contenido englobaba las dimensiones del fenómeno, su estructura era correcta y si consideraban que las preguntas estaban bien elaboradas.

Cuadro 21: Docentes participantes en juicio de expertos

Participantes para Juicio de Expertos		Especialidad
Mario Baez Estrada	Doctor en educación. Universidad Autónoma de Madrid	Profesor de Biología y Ciencias naturales
Rodrigo Femandez	Doctor en Educación Universidad Nacional Mayor San Marcos de Lima	Profesor de Educación Física
Noemí Pizarro	Doctor en Educación Universidad Autónoma de Barcelona	Profesor de Matemática
Justo Gallardo Olcay	Doctor en Educación Universidad The University of Northern Iowa, USA.	Profesor de Inglés
Raúl Bustos González	Doctor en educación. Universidad autónoma de Barcelona	Profesor de Historia y Geografía
Jorge Lagos	Doctor en educación Universidad Austral de Chile	Profesor de Lenguaje

Este proceso sistemático, contempló preguntar a seis doctores en educación (cuadro 21), todos elegidos intencionalmente por sus especialidades pedagógicas de origen y considerarse personas cualificadas en el tema, el objetivo era tener una gama amplia y diversa de opiniones especializadas en el área educativa.

La entrega de la “plantilla para evaluación del cuestionario” (anexo 3), presentaba detalladamente la estructura del instrumento con las correspondientes instrucciones. Esta fue entregada a los siguientes docentes:

5.4.4.2 Validación del Cuestionario por prueba piloto

Para la ejecución de la prueba piloto suelen emplearse técnicas de muestreo no probabilísticos, por lo que a veces es suficiente la consulta a muy pocos sujetos. De acuerdo con Torrado (2016), consiste en la aplicación previa en menor escala, de todos los procedimientos que se utilizarán en la encuesta final.

El inicio de esta etapa se efectúa durante el mes de diciembre del 2017, aplicándose el cuestionario de la investigación como prueba piloto a doce profesores en ejercicio docente, posteriormente al mes siguiente éstos se repitió la administración de este, con el objetivo de comprobar la estabilidad del instrumento. Una vez terminada la fase, se tomaron decisiones, en cuanto a mejorar redacción y orden de las preguntas, como reducir la extensión de algunos ítems.

5.5. Técnicas de análisis de datos

En todo momento se ha venido realizando un *análisis de contenidos cualitativo, o temático* (Verd y Lozares, 2016), siguiendo un razonamiento deductivo - inductivo y haciendo referencia a las categorías principales que se originaron producto del conocimiento existente, es decir, un grupo de conceptos que ostentaban un aval teórico, aunque con diferentes grados de rigidez y, que en definitiva deberán ajustarse y contrastarse interpretativamente en el proceso de discusión y conclusión.

Por una parte, la preocupación del investigador cuantitativo que apela a la “triangulación” es corroborar o confirmar los resultados producidos utilizando métodos diferentes, en tanto, la investigación cualitativa, florece analíticamente con las diferencias y las discrepancias. Para el análisis cuantitativo se recurre al paquete estadístico SPSS 21 y en el caso cualitativo al programa QDA Miner lite.

- **5.5.1. Análisis cualitativo**

En cuanto a la estructuración de la información obtenida secuencialmente a partir de los informantes, se organizaron las *unidades de significado*, con el fin de examinar su lógica interna y luego establecer las relaciones consideradas entre ellas y con el todo, tratando

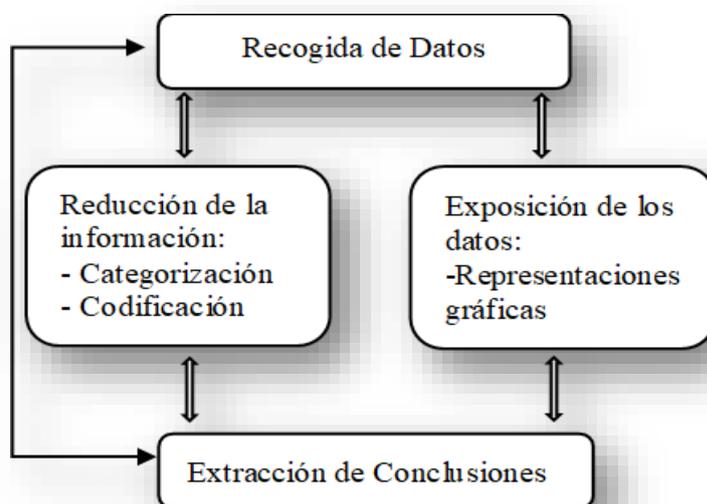
constantemente de sistematizar la información en unidades más manejables para acometer la comprensión de la complejidad que representaban. No está demás reiterar que un análisis cualitativo, siempre implica un proceso dinámico, creativo y en continuo progreso.

Los datos obtenidos de los Jefes de Carrera, tanto los grupos focales como las entrevistas, fueron obtenidas por grabación sonora, permitiendo conservar la narración del entrevistado en su forma original, facilitando el proceso de análisis, ya que se obtuvo más información que si reposara únicamente sobre la memoria (Taylor y Bogdan, 1992).

Siguiendo a Corbetta (2007), a la hora de transcribir la grabación se hizo integralmente, incluyendo las variaciones dialectales, los errores de sintaxis, las frases entrecortadas, cuidando mantener el estilo y lenguaje utilizado por los interlocutores, intentando siempre no dificultar la comprensión del texto (Verd y Lozares, 2016), pensando que lo escrito reflejara “más vivamente” lo narrado.

La metodología empleada para efectuar el proceso de análisis se fundamentó en base al flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas (figura 18) la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones, tal y como se ilustra a continuación:

Figura 18: Proceso de análisis de datos



(Miles y Huberman, 1984)

Como primera actividad de análisis de datos, se procedió a realizar la condensación o reducción de información (Verd y Lozares, 2016), principalmente a través de dos tareas:

a) Lectura de la información obtenida a través de instrumentos cualitativos y la identificación de las unidades textuales de registro.

La reducción de la información implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significado que se denominan categorías de contenido, conceptos derivado de los testimonios que representan fenómenos, y que vienen siendo agrupaciones conceptuales de las narraciones recogidas en el estudio de campo, de acuerdo con unos criterios temáticos determinados (Massot, Dorio y Sabariego, 2016).

b) La categorización de la información

El objetivo de esta fase es dar al material recogido una forma ordenada que condujese a la formación de teorías o nuevos pensamientos. En primer lugar, se crean las categorías, entendidas estas, como la división y simplificación del contenido a unidades de acuerdo con criterios temáticos, inmediatamente se establecen subcategorías, lo que nos aporta claridad adicional y especificidad, para luego realizar una codificación selectiva, que vendría siendo la operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye (Massot, Dorio y Sabariego, 2016).

Respecto a la metodología seguida para el análisis, dio comienzo con la elaboración de 4 categorías apriorísticas deductivas, las cuales se agruparon bajo 2 macrocategorías superiores y una categoría central, algunas veces llamada categoría medular que representa el tema principal de la investigación. En un sentido exagerado consiste en todos los productos de los análisis condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos "de qué trata esta investigación" (Strauss y Corbin, 2002). La división semántica de las categorías se justifica con el fin de delimitar el paradigma de enseñanza y aprendizaje en el cual está inmerso el profesorado universitario, siendo consciente de la existencia de una clara interrelación entre estas dos realidades.

El proceso de análisis continúa con la lectura de los textos surgidos del tema en estudio, para proceder a la codificación abierta, con el fin de agrupar palabras claves e ir reduciendo los datos, posterior a este análisis, se sigue con una lectura relacional y codificación axial, relacionando las categorías con sus subcategorías formando explicaciones más precisas y completas sobre el objeto de estudio, finalmente se realiza la codificación selectiva y se comienza a construir la narrativa teórica, la propuesta explicativa, del fenómeno en estudio.

Para tales efectos se recurre al programa de análisis cualitativo de datos QDA Miner lite, con el propósito de codificar los datos textuales y gráficos, anotar, recuperar y revisar antecedentes y documentos codificados (QDA miner, 2004).

Finalmente, en base al trabajo de reducción y exposición de los datos, las conclusiones se van desarrollando hasta que permiten identificar regularidades, patrones, explicaciones,

así como la elaboración de determinadas generalizaciones, tipologías y modelos (Massot, Dorio y Sabariego, 2016).

- 5.5.2. *Análisis cuantitativo*

Se utiliza el programa estadístico SPSS 21, para el tratamiento de los datos cuantitativos aportados por el cuestionario y se decide efectuar un análisis de frecuencia distribuidos en tablas y gráficos con porcentajes sobre filas y columnas en cada caso, utilizándose fundamentalmente como una técnica exploratoria, descriptiva, pero no explicativa.

- 5.5.3 *La triangulación metodológica*

Nuevamente resulta conveniente retrotraerse, para recordar que el objetivo de la investigación era, *Analizar los modelos de enseñanza y estrategias evaluativas que condicionan el proceso de aprendizaje en aula del profesorado de la Universidad de Tarapacá*. Producto del objeto de estudio es que se eligió combinar la metodología cuantitativa y cualitativa, pretendiendo tener un mayor conocimiento del fenómeno a estudiar.

Mientras que los investigadores del área cuantitativa apelan a la “triangulación” con el fin de corroborar o confirmar los resultados producidos, utilizando métodos diferentes, en cambio, el investigador cualitativo busca que desde su análisis florezcan las diferencias y las discrepancias. Centrándonos en ellas es cómo podemos beneficiarnos más de la comparación de datos de conjuntos paralelos (Barbour, 2013).

El trabajo durante el estudio de casos, implica un continuo análisis y valoración sobre el rumbo que va siguiendo la investigación, como también de las fuentes que participan y la información que se genera, incluso de la propia interpretación teórica que emerge. Muñoz y Muñoz (2001) sugieren que para afrontar esto, se hace necesario la *triangulación*, que permite contemplar los distintos elementos que se conjugan en la investigación, basándose en los datos, teoría, metodología utilizada, así como el papel que desempeña el propio investigador. Massot, Dorio y Sabariego (2016), indican además que la triangulación radicaría en contrastar informaciones a partir de diversas fuentes y técnicas.

De los diferentes tipos de triangulación que se encuentran en la literatura (de datos, de investigadores, teórica y metodológica), en razón a que se ajustaban los objetivos de nuestro estudio, se opta por emplear, por un lado, la triangulación de los datos y, por otro, la triangulación metodológica *entre métodos*, donde se procede a combinar los métodos cualitativos y cuantitativos.

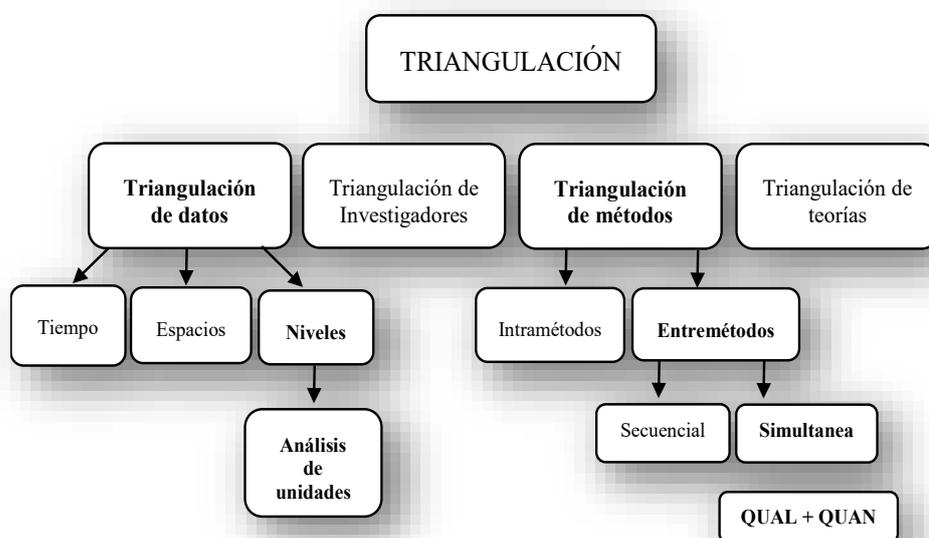
En resumen, mediante la triangulación se analiza la información proveniente del profesorado, los jefes de carrera, los documentos y cuestionario. La *triangulación entre métodos*, se efectúa a partir del Grupo focal, entrevistas semi estructuradas, análisis de

documentos y cuestionario. Todo este proceso tiene finalmente el propósito de validar los resultados alcanzados en el estudio desde diferentes perspectivas.

La triangulación entre métodos, consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones (Aguilar y Barroso, 2015, p. 75).

La figura 19, esquematiza el proceso seguido en la investigación:

Figura 19: Esquema seguido por la investigación



Elaboración propia a partir de Denzin (1970)

5.6. Desarrollo del estudio de campo.

El trabajo aspira a entender los relatos del profesorado universitario concernientes a sus prácticas pedagógicas, para luego emprender un análisis profundo de los propósitos que han tenido éstos en su actuar, en definitiva, saber del porqué de sus decisiones al momento de asumir un determinado enfoque de enseñanza.

Se ha optado por el relato narrativo como una forma específica de discurso, con el objetivo de rescatar las voces de los profesores, pues «el relato narrativo es un discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación (Bolívar et al., p. 20, en Raquimán, 2014).

- *5.6.1. Desarrollo de los grupos focales*
- *Grupo Focal Jefes de Carrera de la Facultad de Educación y Humanidades*

Como se señaló en párrafos anteriores, los grupos focales permiten organizar una entrevista grupal con informantes claves, en nuestro caso, los Jefes de Carrera de la Facultad de educación y humanidades, profesionales con reconocida experiencia en el ambiente universitario, factor vital, para generar una mayor y más profunda discusión del tema a tratar.

Para el desarrollo del grupo focal, se solicitó a través de carta dirigida al Decano de la facultad de Educación y Humanidades, el permiso correspondiente, con el fin de utilizar las dependencias y parte del tiempo de reunión de Consejo de Jefes de carrera. En la misiva se expuso el objetivo y duración del grupo focal. Una vez aprobada la solicitud se prepararon las preguntas y grabadora de audio, con el fin de recabar íntegramente la información procedente de los participantes.

Se decide la utilización del grupo focal para una triangulación, como estrategia de validación de los datos, con los 6 Jefes de Carrera de la Facultad de educación y humanidades de la Universidad de Tarapacá, fundamentalmente por dos motivos, por una parte, se toma en cuenta la facilidad de acceso y contacto al momento de sus reuniones, establecidas periódicamente cada lunes con el decano de la Facultad de Educación, lo que facilitaba la gestión de solicitud para ingresar y efectuar en 40 minutos el desarrollo del grupo focal.

Por otra parte, un factor decisivo fue el hecho de que los Jefes de carrera contaban con la experiencia y conocimientos pedagógicos, por tanto, se pensó que se produciría una mayor discusión y sinergia respecto al desarrollo y profundización del tema relacionado con el desempeño metodológico y profesional que llevaban sus profesores.

El grupo focal se realiza el día martes 16 de enero del 2018 a las 16:00 hr., en la Sala de Consejos de la Facultad de educación y humanidades con la presencia del Decano y la totalidad de los Jefes de Carrera. Se inicia la sesión con la presentación del objetivo de la investigación y el marco temático del estudio.

- *Grupo Focal de alumnos de la Universidad de Tarapacá*

Surge finalmente la idea de incorporar el juicio del alumnado para un contraste de opiniones, tanto con el profesorado como los jefes de carrera, cuestión que pensamos optimizaría la discusión y teorización sobre la problemática abordada por la investigación.

Ocho focus group fueron los realizados a estudiantes pertenecientes a diferentes carreras de la Universidad de Tarapacá, efectuándose todos ellos en salas de estudio de la

biblioteca central, lugar físico que contaban con las condiciones de espacio, mobiliario y el silencio necesario para una franca conversación.

Se desarrollaron también cuatro grupos focales con estudiantes de carreras pertenecientes a la facultad de educación y humanidades, en los cuales se procedió a solicitar anticipadamente el permiso al profesor de asignatura informando el propósito de la investigación. En definitiva, en todas las oportunidades se concedieron treinta minutos al final de la clase donde se quedaban participando voluntariamente, entre 8 y 10 alumnos en cada grupo focal efectuado.

Cabe hacer notar que constantemente se tuvo el cuidado de que la muestra participante reflejara la representatividad de las facultades y escuelas de la universidad. Es conveniente también dejar constancia de que los grupos focales se realizaron desde el mes de septiembre al mes de diciembre de 2018, es decir, posterior a las entrevistas personales de Jefes de carreras.

- *5.6.2. Desarrollo de entrevistas.*

Durante la etapa de aplicación de entrevistas, se diseñó un protocolo de visita consistente en una cita previa con cada Jefe de carrera, oportunidad en que se le explica el tenor de la conversación y los tópicos a tratar. Se le hace saber en esa ocasión que la entrevista tendría una duración aproximada de 10 minutos y se ejecutaría en sus respectivas oficinas, siendo será grabada en audio, argumentando que esta forma de realización permite obtener reproducciones fieles a los relatos originales (Raquimán, 2014).

Hasta el mes de marzo, se realizaron 7 de las 8 entrevistas previstas, no pudiéndose efectuar la última, debido a viaje al extranjero por motivos de pasantía de perfeccionamiento docente en la Universidad Autónoma de Barcelona entre los días 11 de mayo a 11 de julio. De vuelta nuevamente a la ciudad de Arica, se retomaron las entrevistas y estas se efectuaron durante el transcurso del mes agosto.

- *5.6.3. Desarrollo del análisis de documentos*

Una vez terminado el proceso de aplicación de los cuestionarios, se va tras el objetivo de reunir un número representativo de syllabus correspondientes a las diferentes asignaturas que conforman las diversas carreras consideradas en la muestra. Se gestionan los primeros contactos con los Jefes de carrera tanto vía telefónica como en forma personal, explicándoles el motivo, finalidad de la investigación y la razón de los syllabus.

En todos los casos estos accedieron a la entrega de al menos 8 syllabus haciéndolos llegar a través de mail por sus respectivas secretarías. Se tuvo presente y el cuidado de solicitar los syllabus en proporción y variedad, para conformar una muestra que representara a las facultades y escuelas de la UTA.

Otra de las tareas emprendidas durante el transcurso del año 2018 y en forma paralela al desarrollo de aplicación de instrumentos, consistió en la búsqueda de fuentes documentales y datos estadísticos que nos pudiesen entregar lineamientos, testimonios y resultados concretos de las múltiples gestiones realizadas por los estamentos responsables de la docencia universitaria en materias relacionada a práctica docente, innovación curricular, métodos de enseñanza aprendizaje y estrategias de evaluación.

Fue así como se decide incluir para su estudio y triangulación, el Modelo Educativo y Modelo pedagógico, ambos documentos oficiales y fundamentales en el inicio de la discusión y teorización. Asimismo, se creyó oportuno añadir el Proyecto educativo institucional 2006 (anterior al Modelo educativo) y utilizarlo como referencia de análisis comparativo, pensando en que daría cuenta de los cambios producidos en la última década en la universidad de Tarapacá.

Finalmente se accede a documentos vitales que contienen testimonio fidedigno de las acciones y estrategias realizadas por la institución a partir del año 2015 a 2018, en materia de formación y perfeccionamiento del profesorado con el fin de alcanzar un mejoramiento de la calidad educativa. La información se condensa en dos informes elaborados por los especialistas del área de docencia de la universidad que fueron enviados al ministerio de educación, producto del compromiso asumido por el Convenio de desempeño UTA 1501.

- *5.6.4. Desarrollo de la aplicación del cuestionario CEMEDEPU*

Posterior al Juicio de expertos y prueba piloto, se inician gestiones para contactarse con el Vicerrector académico y Director de docencia de la universidad. La reunión con ambos directivos tenía como fin presentar los objetivos de la investigación y transmitir la importancia de esta, debido a que el tema y objeto de estudio se encontraba directamente relacionada con actividades proyectadas y contempladas en los planes de mejora de la universidad y por tanto contribuía a la entrega de información que apoyaban el proceso de acreditación institucional. Por tal motivo, una vez concertada y efectuada la reunión con los directivos, se optó por darle un carácter corporativo y buscar la manera óptima de que los cuestionarios fuesen respondidos en su gran mayoría. En coordinación con la dirección de tecnología de la universidad, se les envía el link del cuestionario alojado en la plataforma SurveyMonkey, al correo institucional del académico.

Finalmente, se decide enviar primero a la facultad de educación y posteriormente ampliar a una muestra de docentes de las distintas facultades, escuelas y carreras de la universidad. La población inicial que se consideró, estaba circunscrita a 273 académicos (cuadro 22), pertenecientes a las 28 carreras (cuadro 23), que hasta la fecha de aplicación se encontraban en proceso de renovación curricular. El número final de cuestionarios respondidos, fue de 42 profesores.

- 5.6.5. *Desarrollo de grupos focales y entrevista a expertos para validación del modelo*

La selección de una adecuada técnica de levantamiento de información para la etapa de contrastación y validación del modelo que se pretende proponer, se decide tomando en consideración el contexto y objetivos de la investigación, como también el perfil de los informantes claves. Por tanto, creemos pertinente aclarar que este proceso corresponde a un segundo periodo, cuyo fin es proceder a contrastar dicha información conforme a los objetivos específicos b1, b2, b3.

De acuerdo con nuestro criterio y pensando en el diseño de la investigación, se prefiere la realización de un grupo focal a especialistas de la facultad de educación y humanidades, entre ellos, el decano, seis jefes de carrera y dos representantes de alumnos, con el propósito de conseguir la visión y declaración de quienes permanentemente viven en ambiente pedagógico, sin duda una valiosa y enriquecedora mirada del estado y evolución de los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la universidad de Tarapacá.

Si bien, durante la primera fase del estudio, el grupo focal se había aplicado a Jefes de carreras de la facultad de educación y humanidades, en esta segunda etapa el objetivo era distinto, de ahí que se generaron *nuevas preguntas* con la intención de beneficiar la discusión y el contraste de los relatos, con el fin de intentar luego en él y desde el análisis, validar el modelo propuesto.

Como segunda estrategia y complemento para una mejor calidad de recogida de datos, se resuelve aplicar una entrevista semiestructurada a académicos expertos, con altas competencias y bagaje experiencial en el ámbito de la docencia.

Los expertos participantes son dos doctores en educación, asesores curriculares permanentes de estamentos directivos superiores, y un tercer académico, magister en educación, doctorando y jefe de Unidad técnica pedagógica en su unidad educativa, quien representaba la mirada externa del profesor hora. Estas tres perspectivas de especialistas, pensamos aportarían desde sus experiencias vividas y con sus propias palabras entregar una valoración del proceso que experimenta actualmente la universidad en el ámbito de la renovación metodológica.

A partir de la discusión de resultados emanados de los análisis documentales y narrativa de fuentes partícipes del estudio, se elabora el guion de la entrevista semiestructurada a los expertos elegidos, para posteriormente dar inicio a una fase de contrastación pensando en la posible validación del modelo de metodologías que propone la investigación.

En el Anexo 5 (pág. 327) puede consultarse el guion utilizado en las entrevistas a los tres expertos involucrados.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS PARCIALES DEL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

6.1. Introducción

La organización y secuencia del análisis de documentos oficiales emanados de los distintos departamentos de la UTA, dio arranque con el *Modelo educativo de la universidad* en conjunto con el *Modelo pedagógico de la UTA*, ambos instrumentos constituyen el sustento teórico general para circunscribir la discusión de la investigación, sin embargo, a poco andar se adiciona otro documento oficial del año 2006: el Proyecto educativo de la Universidad de Tarapacá (PEI), el cual contiene información clave que permite fijar una línea de base e iniciar el estudio de la evolución que ha tenido la institución respecto de su visión y misión como también del quehacer didáctico que ha venido estableciendo desde la década pasada.

En la medida que el proceso de investigación avanza, se logra acceder a dos fuentes oficiales más que aportan antecedentes que contribuyen a enriquecen el análisis y discusión del estudio, puesto que permite triangular la información oficial con las opiniones de los jefes de carrera, profesorado y alumnos.

En definitiva, se trata de un primer informe representativo del estado de avance del proyecto de mejoramiento institucional denominado *Reporte de evaluación del PMI UTA1501* al año 2017, y un segundo *Reporte de evaluación del PMI UTA1501* al año 2019. Ambos informes de evaluación son documentos emanados de Vicerrectoría académica y dan cuenta del período de gestión que presenta la innovación curricular, académica y del mejoramiento de la calidad de los grados y títulos ofrecidos por la Universidad de Tarapacá. Todos estos escritos entregan información documental y estadística oficial, lo que permite construir un contexto académico objetivo, basado en la fortaleza y fidelidad de los datos.

Seguidamente, se da inicio a dos procesos secuenciales, uno de ellos es la realización del Grupo Focal a Jefes de Carrera de la Facultad de educación y posteriormente una secuencia de entrevistas semi estructuradas a Jefes de Carrera pertenecientes a otras facultades y departamentos. Es preciso aclarar que se trataba de carreras con planes innovados y ya en etapa de marcha.

El transcurso natural de una investigación con mayor peso cualitativo nos lleva al deseo de profundizar en la teorización y pretender una mejor y más acabada discusión, se cree inevitable incorporar el sentir y perspectiva del alumno, porque sin lugar a duda es el agente receptor de la formación profesional durante el proceso interactivo con el profesorado. En consecuencia, se estima realizar doce grupos focales a estudiantes de

diferentes carreras manteniendo el cuidado de que se representara la diversidad de las carreras en el contexto universitario.

Finalmente, para sumar a la discusión y conclusión se contempla recabar información adicional contenida en el Syllabus, que elabora el docente en la asignatura que se le asigna impartir cada semestre. El análisis se centra rigurosa y específicamente en los apartados de *metodología y evaluación* declaradas en dicho syllabus.

Cuadro 22: Cuadro general de fuentes de información (carreras innovadas al año 2018)

Protagonistas/Contexto Instrumentos	Fuentes de Información					
	Jefes de Carrera de Facultad de Educación	Jefes de Carrera de otras Facultades y escuelas	Especialistas Expertos	Profesorado de la UTA	Alumnos de la UTA	Documentos Oficiales UTA
• Grupo focal	X		X		X	
• Entrevistas semi estructurada		X	X			
• Cuestionario				X		
• Análisis de documentos:						
Syllabus				X		X
Modelo Educativo de la UTA -2011						X
Modelo Pedagógico de la UTA - 2017						X
Proyecto educativo de la UTA (2006)						X
Reporte de evaluación del PMI UTA1501 – 2017						X
Reporte de evaluación del PMI UTA1501- 2019						X

Todas las actividades anteriormente descritas (cuadro 22), se suman para desarrollar el trabajo de triangulación, manteniendo continuamente el norte que fijan los objetivos específicos planteados en la investigación. El análisis exhaustivo de la información facilita y consolida la creación de un escenario más detallado acerca de la realidad

académica del profesorado universitario. Por tanto, a continuación, se interpretan los resultados parciales obtenidos de las fuentes documentales.

6.2. Documentos: Modelo educativo - Modelo Pedagógico - Proyecto educativo

En primera instancia se toma como punto de partida el Modelo educativo de la universidad de Tarapacá (UTA, 2012), documento fundacional que permite guiar el análisis teórico de la realidad que experimenta el profesorado de la UTA y dado su carácter oficial se transforma en el:

documento orientador y general en el que se explicitan las intenciones respecto de los procesos formativos que la Universidad de Tarapacá desarrolla (UTA, 2012. p. 10).

Mediante el Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá se centra el enfoque en el estudiante y su aprendizaje, como resultado de la interacción de diferentes factores que condicionan el éxito de la labor formativa (UTA, 2012, pág. 17).

El Modelo educativo reconoce el compromiso de formar en competencias a sus estudiantes y que “este accionar se concreta mediante *la docencia*, la investigación, la innovación, el desarrollo y la vinculación con la realidad próxima y general, constituyéndose estas actividades en las bases fundamentales del quehacer de la Universidad” (UTA, 2012, p. 9).

Otra declaración que demuestra el compromiso de una práctica docente basada en un currículo por competencias se puede inferir de la siguiente cita:

Evaluar actitudes y procedimientos, además del conocimiento disciplinar específico, exigiendo la movilización de recursos y la demostración de competencias profesionales (UTA, 2017. p. 17).

El hecho de que, “el estudiante es el centro del quehacer docente” (UTA, 2012, p. 20), despeja toda duda acerca de la ruta a seguir para alcanzar aprendizaje de calidad a través de la formación competencial del alumno universitario. Esto trae como consecuencia que el profesorado asuma el compromiso profesional de:

actualizar permanentemente los conocimientos disciplinares y de la docencia en educación superior (UTA, 2017, p. 14),

como también el reto de:

que incorpore diversas modalidades organizativas, implementando distintas metodologías activas y diversas estrategias metodológicas en función de los resultados de aprendizaje esperados (UTA, 2017, p. 15).

Es preciso agregar que la docencia no solamente permanece circunscrita al uso de un método de enseñanza, sino que también comprende un determinado sistema de evaluación, una definición por tipos, técnicas e instrumentos acorde a lo que declara el Modelo educativo. Esta puesta en práctica es fundamental para cerrar el proceso formativo del futuro profesional. Al respecto, este modelo afirma que:

Los sistemas de evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente las estrategias didácticas están diseñadas para verificar y regular la calidad de los procesos, los logros de aprendizaje y, cuando corresponda, el desarrollo de competencias de los estudiantes (UTA, 2012, p. 27).

El modelo educativo también explicita la tendencia hacia qué estrategias y métodos de enseñanza se necesitan incorporar a la práctica docente:

Así, a través del proceso formativo, los aprendizajes se logran mediante actividades docentes que promuevan el aprendizaje colaborativo, la autogestión del aprendizaje, el desarrollo del pensamiento y de habilidades metacognitivas (UTA, 2012, p. 22).

Y especifica más aún:

las principales metodologías que este Modelo Educativo propiciará para la Universidad de Tarapacá son: Lección Magistral, Estudio de casos, Resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje colaborativo, Contrato de aprendizaje (UTA, 2012, p. 26).

Resulta sorprendente conocer que, en el año 2006 el Proyecto educativo (UTA, 2006) de la universidad de Tarapacá ya propusiera cambios relacionados directamente con una formación basada en competencias, un ejemplo irrefutable lo demuestra cuando describen y consideran como aspecto pedagógico relevante:

la labor pedagógica basada en metodologías activas de aprendizaje, tales como estudios de casos, resolución de problemas, método de proyectos, aprendizaje colaborativo, entre otras (p. 13).

En esos años surgieron entonces los primeros intentos por innovar en la forma de impartir docencia, poner el foco de atención ya no en los contenidos disciplinares como objetivo final, la idea era que:

todo el esfuerzo docente se centre en lograr las competencias establecidas para cada unidad de aprendizaje y en los perfiles de egreso, lo cual implica cambios fundamentales en las metodologías docentes, en la función del profesor, en el uso de recursos didácticos y en los procedimientos de evaluación (UTA, 2006, p. 13).

Hoy en día el Modelo pedagógico (UTA, 2017) persigue prácticamente lo mismo y sus expectativas apuntan a que se cumpla el ansiado cambio didáctico en el profesorado, el objetivo sería entonces que:

los docentes planificarán el proceso de enseñanza-aprendizaje incorporando componentes de innovación, orientados a situar al estudiante como centro activo de su propia formación, utilizando, para este fin, metodologías activo - participativas y procesos de evaluación auténticos (p. 7).

Las citas anteriores nos confirman que desde que se estableció el Proyecto educativo el año 2006 y luego revalidado en el MEI, (declaración aprobada en sesión del consejo académico realizada el día 20 de septiembre de 2011), el profesorado *debería estar al corriente y asumir* que la Universidad de Tarapacá se decidía por abrazar el Modelo centrado en el estudiante, basado en competencias y que, por tanto, los métodos a utilizar tendrían que ir por la senda de lo activo - participativo.

A pesar de tener todas las pautas establecidas, tardaron seis años para que se construyera y saliera a la luz pública el 25 de enero de 2017 el Modelo Pedagógico Institucional (MPI), documento que en definitiva nos iba a enunciar los principios y orientaciones de la práctica docente en la Universidad de Tarapacá. Este se convertía finalmente en:

...el puente entre los planteamientos institucionales asumidos en el Modelo Educativo Institucional (MEI) y la práctica docente en el aula (UTA, 2017, p. 5).

Este documento clave y vital para el funcionamiento y desarrollo de una práctica docente actualizada que respondía a la sociedad actual, define cuatro pilares que sustentan el proceso formativo en la Universidad de Tarapacá, a saber:

el docente como mediador de aprendizajes; las metodologías activo-participativas; las tecnologías para la información, comunicación y aprendizaje y; la evaluación auténtica (UTA, 2017, p. 13).

Es decir, *la práctica pedagógica de la cual debe posesionarse el profesorado está manifiestamente establecida*, la tarea ahora es saber en qué medida se ha venido desarrollando la identificación y apropiación del modelo, los métodos de enseñanza y el grado de coherencia con sus prácticas de aula.

Por lo expresado anteriormente es posible realizar, ya que las directrices del proceso didáctico están nítidamente establecidas, una primera aproximación de análisis y contrastes respecto del primer objetivo del presente estudio, el de Identificar *el modelo teórico de enseñanza que sustenta la práctica en aula del profesorado universitario*.

Podemos afirmar que desde el año 2011, fecha de decreto del Modelo educativo de la universidad, el profesorado tenía en sus manos la información técnica y didáctica que le indicaba las alternativas posibles de implementar, enmarcado bajo los modelos educativo

y pedagógico que instauraba la universidad de Tarapacá, por ende, hoy en día es deseable que el académico, transcurrido estos años, *conozca, comprenda y además se encuentre posesionado tanto en teoría como en la práctica docente, alineado al enfoque centrado en el estudiante*, cuestión a dilucidar más detalladamente en el desarrollo de la investigación, basándose en los antecedentes proporcionados por la muestra en estudio.

A la fecha, transcurrido ocho años de declarado en el MEI la intención de un cambio profundo en el ámbito didáctico, nuestro estudio pretende dejar entrever también el grado de *coherencia entre las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula, con los nuevos paradigmas* de aprendizaje. Se espera que en lo que sucesivo de la investigación, al momento de triangular los datos aportados por los demás integrantes de la muestra, los resultados den cuenta de aquello.

6.3. Documento. Reporte de evaluación de avance semestral del PMI UTA1501 (a junio del 2017)

De acuerdo con los tópicos de las siguientes dos fuentes documentales oficiales, se extraen las que se creen necesarias para interpretar, relacionar y sirven de insumo en la discusión y reflexión sobre el tema central de nuestro estudio.

El informe semestral al 30 de junio 2017 del PMI “Generación de valor a través de la innovación curricular y del mejoramiento de la calidad de los grados y títulos ofrecidos por la Universidad de Tarapacá” (UTA, 2017 b), tiene relación directa al Ámbito de la Innovación Académica y entrega datos oficiales sobre el *seguimiento* sostenido durante el primer semestre 2017 y el *comportamiento general* del PMI desde que dio inicio el 26 de noviembre del 2015 a la fecha. La respuesta de este reporte se presentó al ministerio de educación en octubre del 2017.

El propósito del proyecto, en esencia busca la innovación y la calidad educativa para responder a las demandas del desarrollo nacional y de la sociedad del conocimiento. En cuanto al grado de avance en los compromisos y desempeño según el objetivo específico uno, que aspira a Diseñar un proceso estratégico de innovación curricular, a la fecha, en término de porcentajes, se ha dado cumplimiento a un 81% de ejecución en los dos primeros años. Entre estos objetivos y de acuerdo con los intereses del estudio, uno de ellos corresponde a la adopción del Modelo pedagógico por la comunidad universitaria y respecto de las carreras, se declara lo siguiente:

A la fecha, de 42 carreras incorporadas al proceso de innovación curricular, 27 de ellas han terminado la etapa de diseño y se encuentran en plena implementación. El resto de las carreras se encuentran en pleno proceso de rediseño (UTA, 2017b, pág. 1).

Se presenta el detalle en torno al estado de dicho proceso, en el cuadro 23:

Cuadro 23: Avance de la innovación curricular por carrera

Facultades y escuelas	Plan Innovado	Funcionando 2018	En Proceso
FACULTAD DE CIENCIAS			
Ingeniería Química Ambiental	Oficializado Plan 2016	SI	
Químico. Licenciado en Química	Oficializado Plan 2016	NO	
Químico Laboratorista	Oficializado Plan 2016	SI	
Pedagogía en Química y Ciencias Naturales	Oficializado Plan 2016	SI	
Pedagogía en Biología y Ciencias Naturales	Oficializado Plan 2016	SI	
Pedagogía en Física y Matemática	No Oficializado Plan 2018	SI	
Pedagogía en Matemática	Oficializado Plan 2016	SI	
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD			
Enfermería	Oficializado Plan 2018	SI	
Kinesiología y Rehabilitación	No Oficializado Plan 2018	SI	
Tec. Médica: Laboratorio, Hematología y Banco de Sangre			Cálculo SCT
Tec. Médica: Imagenología y Física Médica			Creación Fichas
Tec. Médica: Oftalmología y Optometría			Cálculo SCT
Nutrición y Dietética	No Oficializado Plan 2018	SI	
Obstetricia y Puericultura	No Oficializado Plan 2018	SI	
Medicina	Oficializado Plan 2016	SI	
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS			
Antropología	Oficializado Plan 2015	SI	
Trabajo Social	No Oficializado Plan 2018	SI	
Derecho	No Oficializado Plan 2018	SI	
Psicología	No Oficializado Plan 2018	SI	
ESCUELA UNIVERSITARIA DE ADMINISTRACIÓN Y NEGOCIOS			
Ingeniería Comercial	Oficializado Plan 2016	SI	
Contador Auditor – Contador Público		NO	Creación Fichas
Ingeniería en Sistemas de Información y Control de Gestión	Oficializado Plan 2017	SI	
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES			
Educación Parvularia	Oficializado Plan 2015	SI	
Profesor de Educación Física	Oficializado Plan 2016	SI	
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Oficializado Plan 2016	SI	
Pedagogía en Castellano y Comunicación	Oficializado Plan 2016	SI	
Pedagogía en Educación Básica	Oficializado Plan 2016	SI	
Pedagogía en Inglés	Oficializado Plan 2016	SI	
ESC. UNIVER. DE INGENIERÍA ELÉCTRICA-			
Ingeniería Civil Eléctrica		NO	Diseño Perfil
Ingeniería Civil Electrónica		NO	Diseño Perfil
Ingeniería de Ejecución Eléctrica		NO	Diseño Perfil
Ingeniería de Ejecución Electrónica		NO	Diseño Perfil
ESC. UNIVER. DE INGENIERÍA INDUSTRIAL, INFORMÁTICA Y DE SISTEMAS			
Ingeniería Civil Industrial		NO	Cálculo SCT
Ingeniería Civil Computación e Informática		NO	Cálculo SCT
ESC. UNIVER. DE INGENIERÍA MECÁNICA			
Ingeniería Civil Mecánica		NO	Diseño Malla
Ingeniería de Ejecución Mecánica		NO	Diseño Malla
Ingeniería Mecatrónica		NO	Diseño Malla
ESC. UNIVER. DE EDUCACIÓN VIRTUAL			
Diseño Multimedia	Oficializado Plan 2016	SI	
FACULTAD DE CIENCIAS AGRONÓMICAS			

Agronomía		NO	Cálculo SCT
NUEVAS			
Pedagogía en Educación Diferencial	No Oficializado	SI	

Un segundo Objetivo Específico, dice relación con el avance de las actividades vinculadas a la *innovación curricular* de las carreras impartidas por la Universidad de Tarapacá. Al observar los indicadores después de transcurridos tres semestres académicos, la evolución que ha tenido la actualización docente (UTA, 2017b, pág. 17), se ha incrementado en un 13% y en términos generales de las actividades, el porcentaje del logro del objetivo es del 70%.

Cuadro 24: Número de asignaturas impartidas por docentes con formación pedagógica

		Número de Docentes con Perfeccionamiento	Número de asignaturas Impartidas por docentes Con Formación Pedagógica**	Número total de asignaturas impartidas por la Institución *	Tasa de asignaturas impartidas por docentes con formación pedagógica	Incremento
Meta	Año					
Línea Base	2015	183	1731	7755	22%	
10%	2016	255	2048	7420	28%	5%
20%	2017 I sem	273	1135	3237	35%	13%
* Datos Del Sistema Docente						
** Docentes Con Formación en Docencia Universitaria Según Registro Del Cidd (Cursos Certificados)						

Al analizar el cuadro 24, se distingue un dato interesante que apunta a la cantidad de asignaturas cubierta por el profesorado con formación pedagógica, respecto del total de cursos impartidos por la Institución. Los datos objetivos establecen que el 35% de estas las realizan los docentes con formación pedagógica, aunque no se puede asegurar fehacientemente que aquellos académicos que se han capacitado, hayan innovado y formalicen una transferencia didáctica eficaz de lo aprendido, al trabajo interactivo de aula.

Los antecedentes admiten suponer y preguntarse cuál ha sido la labor pedagógica que han efectuado en estos dos años el restante 65%. Es decir, ¿qué métodos han venido utilizado?, ¿qué tipo de evaluación realizaron?, puesto que la universidad desde hace ya varios años optó por un paradigma de enseñanza - aprendizaje muy diferente al tradicional, de ahí también la preocupación por saber sobre la calidad de formación

ciudadana y profesional con la que han egresado en los últimos tiempos los estudiantes universitarios.

De los datos se infiere y se aprecia claramente que existe un continuo crecimiento, no obstante, no deja de preocupar o al menos impulsa a estimar, que si después de dos años el 32% de profesores con perfeccionamiento docente, corresponda a una cifra que permita dejarnos tranquilo, a pesar del sistemático trabajo de capacitación que se declara en el objetivo específico 3 del (UTA, 2017b):

Tal como señala el informe ministerial, se han mantenido los avances en la aplicación de metodologías innovadoras en clase y se ha incorporado progresivamente a los académicos en procesos de perfeccionamiento docente y la adquisición de metodologías activas (p. 25).

Desde la puesta en marcha del Proyecto de mejoramiento institucional, el porcentaje alcanzado de profesores con perfeccionamiento, de alguna manera deja en evidencia el exiguo interés o deseo de capacitarse en materia didáctica, lo que sin duda amerita una reflexión y teorización más profunda sobre los factores que pudiesen estar entorpeciendo un crecimiento mayor, etapa que esperamos explicarla en la medida que se desarrolla el estudio.

Si bien ya se ha dicho, conviene subrayar que el proceso de cambio no se produce al ritmo de lo esperado y reafirma lo que se ha venido tratando en la tesis. El 13% de incremento parece distante de la meta fijada en el 20% al año 2017, de acuerdo con lo establecido en el cuadro 20 (UTA, 2017b).

6.4. Documento. Informe Institucional de Avance Convenio de Desempeño. UTA1501. (a diciembre de 2018)

A continuación, se incluye la nueva información que se considera pertinente y esencial para contribuir a la discusión de los objetivos de la investigación, esta se extrae del segundo informe PMI1501, documento presentado al ministerio de educación el 15 de enero del 2019 en respuesta al convenio de desempeño asumido por la universidad.

Importante es recordar el objetivo general del convenio de desempeño:

Innovar los currículos mejorando la calidad de los grados y títulos ofrecidos por la Universidad de Tarapacá, en acuerdo con las demandas del desarrollo nacional y de la sociedad del conocimiento (UTA, 2019, p. 3).

Desde el punto de vista cualitativo, el Informe sobre avance del Objetivo específico 1, señala que el proceso de rediseño curricular de los planes y programas de estudio en cuanto innovación se ha consolidado en su primera etapa y destaca el aumento de la participación de los académicos en la toma de decisiones en torno a la formación que se proyectan en los planes innovados.

El estado actual de las carreras que se imparten, se informa así:

A la fecha, de un total de 42 carreras, un 57 % cuenta con planes de estudios innovados y oficializados, un 10% posee su plan innovado y en espera que sea oficializado por la autoridad correspondiente y un 33 % aún se encuentra en proceso de rediseño curricular (UTA, 2019, p. 19).

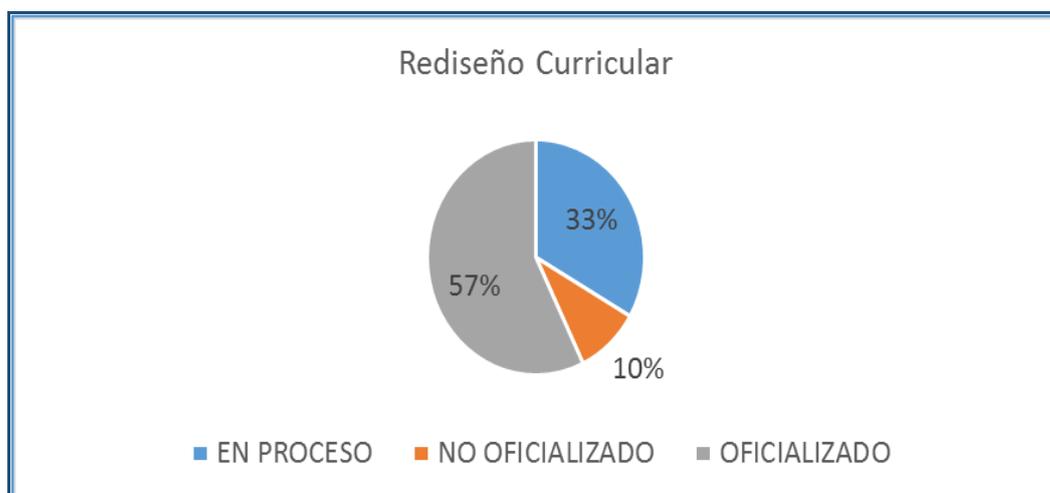
Cuadro 25: Indicadores de desempeño de planes de estudios innovados

Indicadores de Desempeño – Objetivo Específico 2									
Nombre Indicador	Línea Base	Meta Año 1	Valor Efectivo Año 1 (numerador/denominador)	Meta Año 2	Valor Efectivo Año 2 (numerador/denominador)	Meta Año 3	Valor Efectivo Año 3 (numerador/denominador)	Logrado al 31/12/2018 Señalar: SI, NO, Parcial o N/A	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
Tasa de planes de estudio incorporado en mecanismo de seguimiento	0	0	-	16/16 100%	12/16=75%	32/32 100%	20/32 = 62,5%	PARCIAL	• Estadística interna de PMI INDICADORES DESEMPEÑO → ANEXO 6
Tasa de planes de estudios innovados	1/42 = 2,4%	16/42 38%	16/42 = 38 %	32/42 76%	26/42=62%	42/42 100%	28/42 = 67%	PARCIAL	• Decreto de Oficialización de Planes Innovados INDICADORES DESEMPEÑO → ANEXO 7

Fuente: Proyecto de Mejoramiento institucional (UTA, 2019, pág. 49)

En el cuadro 25 se informa que la *tasa de planes de estudios innovados*, al año tres (2018) tiene un logro parcial del 67%, vale decir, 28 de 42 carreras se encuentran actualmente oficializadas.

Gráfico 1: Detalle del estado de innovación de planes de estudio

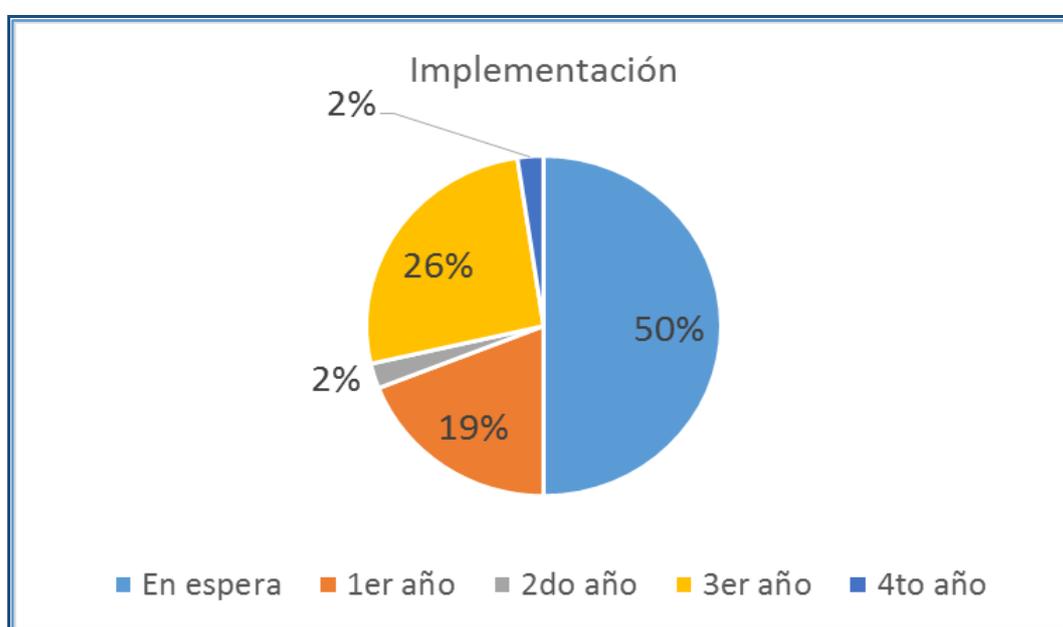


Fuente: (UTA, 2019, pág. 20)

El gráfico 1 detalla y demuestra que un diez por ciento de las carreras que imparte la universidad, si bien están innovadas, se encuentran todavía en fase de oficialización en cuanto a rediseño curricular.

Basados en la información hasta ahora expuesta, se evidencia que desde el primer informe semestral (UTA, 2017b) y pasado tres semestres académicos más, prácticamente no se contabiliza aumento o avances en número de carreras con innovación de planes de estudios (UTA, 2019), especialmente en el área de las ingenierías. Los datos expuestos en el gráfico 2, demuestran cierta irregularidad en el progreso a través de los cuatro años de ejecutado el proyecto, permaneciendo aún un 50 % en espera de implementación.

Gráfico 2: Estado de avance de la implementación de la innovación curricular



Fuente: (UTA, 2019, pág. 21)

Otro aspecto esencial está relacionado al proceso de monitoreo que ha venido cumpliendo el equipo de gestión en el lapso de implementación del proyecto, información relevante y por tanto muy necesaria de incluir en nuestra investigación. En él se explica que gran parte de los cambios implementados es declarado por los académicos en el *syllabus* y sería en este documento oficial donde se verificaría lo que hace - en teoría - el profesorado en sus respectivas asignaturas, cuestión que permite acceder a una información objetiva para su análisis y posibilita valorar la consonancia de lo planificado didácticamente en el *syllabus* con lo estipulado por el modelo pedagógico de la universidad. La constatación del alineamiento entre métodos, evaluación y resultados de aprendizaje informado por los profesores será analizada en profundidad más adelante, cuando corresponda estudiar los *syllabus* de la muestra en estudio.

Actualmente, la forma de evidenciar la construcción de los programas de asignaturas es incorporando el syllabus a la plataforma de intranet institucional del estudiante, quedando disponible su visualización y descarga para el alumno matriculados. Según el informe:

Este proceso, a la fecha, cumple muy bien su función, que es la de informar a los estudiantes respecto a las actividades que desarrollarán durante el semestre, los contenidos que verán, los aprendizajes que adquirirán, entre otros aspectos (UTA, 2019, p. 24).

Otro tópico muy interesante se refiere al perfeccionamiento que han tenido los académicos sobre *construcción* y actualización de los programas de asignaturas (syllabus). De acuerdo con los datos de avance del reporte, esta se positiva y en su primera convocatoria (año 2018) alcanza un 71,7% de participación.

En este segundo Informe, al analizar el cuadro 26, que indica la cantidad de asignaturas cubierta por el *profesorado con formación pedagógica* en razón del total de cursos impartidos por la Institución, se advierte que la evolución en los dos primeros años respecto de la meta fijada por la universidad, se encuentra un cuatro por ciento por debajo del objetivo. Preocupa también el guarismo que muestra un 48% de logro en el tercer año, bastante lejano del 57% de la meta proyectada.

Es trascendental que los docentes con formación pedagógica sean quienes prontamente cubran la totalidad de las asignaturas, ellos son los únicos agentes que pueden hacer realidad el modelo educativo y pedagógico, no son los directivos, menos los investigadores, los académicos son los llamados a formalizar la transferencia didáctica eficaz de lo aprendido, al trabajo interactivo de aula, nadie más.

Cuadro 26: Tasa asignatura impartida por docentes con formación pedagógica en educación superior

Indicadores de Proceso - Objetivo Específico 2									
Nombre Indicador	Línea Base	Meta Año 1	Valor Efectivo Año 1 (numerador/denominador)	Meta Año 2	Valor Efectivo Año 2 (numerador/denominador)	Meta Año 3	Valor Efectivo Año 3 (numerador/denominador)	Logrado al 31/12/2018 Señalar: SI, NO, Parcial o N/A	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
Tasa de planes articulados con el Posgrado	2/42 4,8%	2/42 4,8%	1/42 = 2,3%	8/42 19%	2/42 = 4,8%	17/42 40%	10/42 = 24%	NO	• Estadística interna de PMI INDICADORES PROCESO → ANEXO 5
Tasa de asignaturas impartidas por docentes con formación pedagógica ¹⁵	1731 / 7755 = 22%	32%	2048/7420 = 28%	42%	2675/7129 = 38%	57%	3073/6450 = 48%	PARCIAL	• Estadística interna de PMI INDICADORES PROCESO → ANEXO 6

El convenio contemplaba también una serie de seminarios destinados a fortalecer el desarrollo de una docencia de calidad donde se incluyeron temas como el perfil de egreso, la malla curricular, el Sistema de Créditos Transferibles, metodologías de enseñanza, evaluación auténtica, competencias transversales, criterios de acreditación y prácticas pedagógicas inclusivas.

El informe señala:

A la fecha, se han diseñado, planificado, gestionado, desarrollado y evaluado un total de 10 seminarios dirigidos a la comunidad universitaria y a la región; lo que se traduce en un 100% de cumplimiento, de acuerdo a lo comprometido en el CD UTA 1501 (UTA, 2019, p. 61).

Respecto de los datos presentados durante la realización de los seminarios, se contó con 698 asistentes presenciales y 533 espectadores vía streaming, involucrando incluso a los académicos pertenecientes a las unidades de la ciudad de Iquique. En el cuadro 27 se presenta un resumen con la información detallada de cada seminario realizado.

Cuadro 27: Seminarios para fortalecer una docencia de calidad

Seminario	Temática	N° de asistentes presenciales	N° de visitas vía streaming
1° Seminario 2016	Perfil de Egreso	82	-
2° Seminario 2016	Malla Curricular: De la discusión a la decisión.	70	25
3° Seminario 2016	SCT-Chile: El estudiante como centro	80	21
4° Seminario 2017	Una nueva Mirada a la Clase Magistral Activa	76	163
5° Seminario 2017	Evaluación Auténtica	57	90
6° Seminario 2017	Nuevos Criterios de Evaluación para la acreditación	66	89
7° Seminario 2018	Nuevos Criterios de Evaluación con la mirada en las Pedagogías	43	35
8° Seminario 2018	Las competencias transversales: Un pilar fundamental en la formación integral	85	85
9° Seminario 2018	Prácticas pedagógicas inclusivas en educación superior: para el logro del perfil de egreso	58	-
10° Seminario 2018	Metodologías activo-participativas con experiencias innovadoras de profesores de la Universidad de Tarapacá	81	25
TOTAL		698	533

En lo referente a mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje, el Informe indica que se cumplieron una serie de estrategias específicas. Una de estas corresponde al desarrollo de innovaciones educativas aplicadas al aula para optimizar el proceso formativo en los estudiantes y una segunda estrategia referidas al Fortalecimiento de las capacidades del cuerpo académico en los diversos aspectos de la pedagogía universitaria, ambas lideradas por la coordinadora de innovación de procesos de aprendizaje y el CIDD (Área de Recursos Pedagógico y Tic).

Al observar la estadística interna del PMI, no deja de inquietar que la tasa de asignaturas con metodologías activas, es decir aquellas que el profesorado ha asegurado implementar en su labor de aula, el porcentaje de este, alcance el 12,05% (Cuadro 28), transcurrido los dos primeros años (no se define claramente el valor efectivo al tercer año del proyecto).

A pesar de que se había comentado en párrafos anteriores, se ratifica nuevamente que aquellos académicos que se encuentran con capacitación, no asegura que ocurra la innovación y transferencia didáctica eficaz de lo aprendido, al trabajo interactivo de aula.

Cuadro 28: Tasa de asignatura con metodologías activas

Indicadores de Proceso - Objetivo Específico 3									
Nombre Indicador	Línea Base	Meta Año 1	Valor Efectivo Año 1 (numerador/denominador)	Meta Año 2	Valor Efectivo Año 2 (numerador/denominador)	Meta Año 3	Valor Efectivo Año 3 (numerador/denominador)	Logrado al 31/12/2018 Señalar: SI, NO, Parcial o N/A	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
Tasa de asignatura con metodologías activas	12/200 0 = 0,006	+10	114/2000 = 0,057	+20	256/2123 = 12,05%	+40	.17	N/A	<ul style="list-style-type: none"> Estadística interna de PMI <p>INDICADORES PROCESO → ANEXO 7</p>

No obstante, se siguen realizando una serie de cursos, capacitaciones, seminarios, es decir, acciones estratégicas que intentan apoyar el fomento de innovación en docencia de pregrado. Prueba de ello se evidencia en el siguiente cuadro 29:

Cuadro 29: Acciones estratégicas de fomento de innovación en docencia de pre grado

Hitos - Objetivo Específico 3				
Descripción Hito	Fecha cumplimiento PROGRAMADA (mes/año, o según corresponda)	Fecha cumplimiento EFECTIVA o REPROGRAMADA (mes/año)	Logrado al 31/12/2018 Señalar: SI, NO o N/A	Medios de Verificación adjuntos al presente informe (indicar el número de anexo correspondiente)
Año 2				
Hito 3.1.2				
Implementación de acciones estratégicas de fomento de innovación en docencia de pregrado. Ciclo 2				
Concurso de innovación que apoye el desarrollo de proyectos de innovación en aula Arica e Iquique.	Mes 1/Año 2	Mes 6/Año 2	SI	<ul style="list-style-type: none"> Premios asignados anualmente con respectivos resultados <p>OBJETIVO 3 → ANEXO 6 → ACTIVIDAD 1</p>
Capacitación en temáticas de: Didáctica de la especialidad, Ciencias y/o Didáctica de las Humanidades y Ciencias Sociales. Se incluye capacitación en Evaluación en contexto universitario.	Mes 1/Año 2	Mes 6/Año 2	SI	<ul style="list-style-type: none"> Listado anual de asistencia Registro fotográfico Material de exposición. <p>OBJETIVO 3 → ANEXO 6 → ACTIVIDAD 2</p>
Aplicación de proyectos de innovación en aula Arica e Iquique.	Mes 7/Año 2	Mes 12/Año 2	SI	<ul style="list-style-type: none"> Informe con resultados de la aplicación <p>OBJETIVO 3 → ANEXO 6 → ACTIVIDAD 3</p>
Seminario de difusión anual (Jornadas Docente) de Experiencias Docentes Innovadoras en la Universidad de Tarapacá considera: talleres y expositores nacionales e internacionales.	Mes 8/Año 2	Mes 12/Año 2	SI	<ul style="list-style-type: none"> Listado anual de asistencia Registro fotográfico Material de exposición. <p>OBJETIVO 3 → ANEXO 6 → ACTIVIDAD 4</p>
Elaborar una publicación anual con las mejores prácticas docentes desarrolladas en la Universidad de Tarapacá.	Mes 8/Año 2	Mes 12/Año 2	SI	<ul style="list-style-type: none"> Publicación. <p>OBJETIVO 3 → ANEXO 6 → ACTIVIDAD 5</p>
Seguimiento de resultados de la innovación aplicadas con los estudiantes	Mes 9/Año 2	Mes 12/Año 2	SI	<ul style="list-style-type: none"> Informe de resultados <p>OBJETIVO 3 → ANEXO 6 → ACTIVIDAD 6</p>

Otro asunto relevante es el análisis concerniente al seguimiento y acompañamiento a la innovación que entrega el Resumen de un pilotaje realizado el año 2017. Entre las amenazas que impide una óptima marcha del proyecto, una se debería a aspectos de gestión y administración, el informe, especifica:

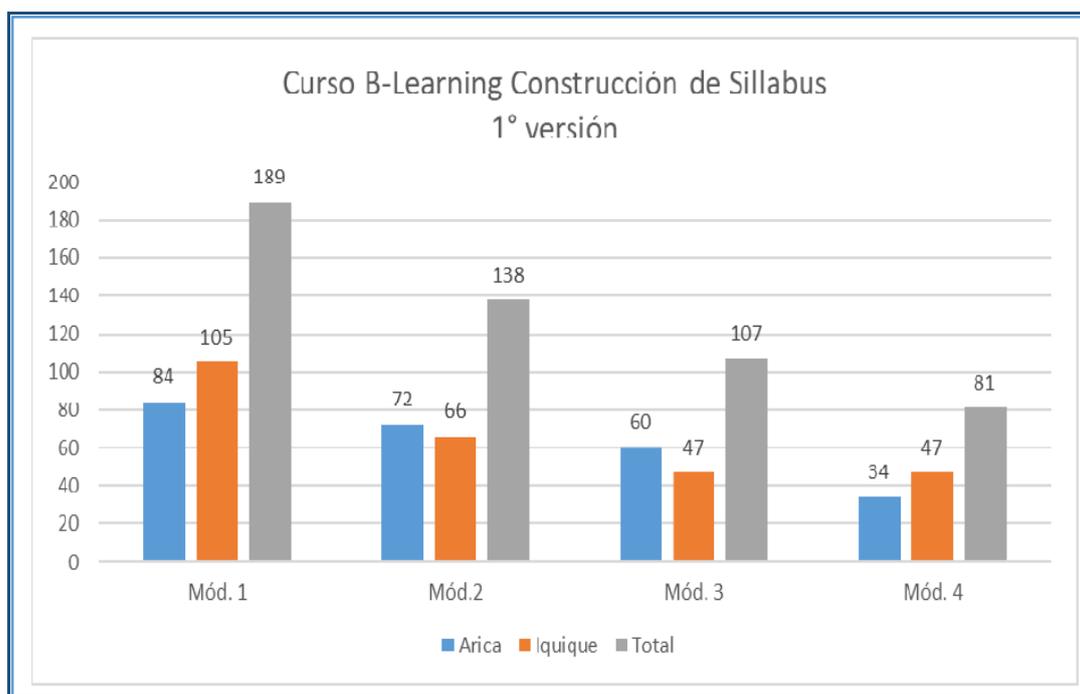
la principal amenaza para el desarrollo de proyectos de innovación son los procesos de adquisición de recursos; los cuales, al experimentar un retraso importante, condicionaron la ejecución del cronograma señalado por los académicos, la continuidad de algunos proyectos y el adecuado seguimiento de sus actividades (UTA, 2019, p. 83).

Y vinculado con el profesorado se comunica lo siguiente:

Otra dificultad, que cabe señalar, tiene relación con la disponibilidad de tiempo de los docentes para llevar a cabo la innovación, la cual tiende a ser reducida (PMI, 2019, pág. 83).

Existe una constante de actividades de *Perfeccionamiento Docente* durante el 2018 lideradas por las áreas de la Dirección de Docencia, fue así que en el transcurso del año se ofertó en las sedes de Arica e Iquique, la primera versión del curso de capacitación docente semi-presencial: “Mejorando el proceso formativo en la Universidad de Tarapacá: El Syllabus como herramienta para concretar la innovación Curricular”. Conforme a la información estadística que entrega el Gráfico 3, al concluir los cuatro módulos, finalizaron el curso un total de 81 académicos de ambas sedes.

Gráfico 3: Curso: construcción de syllabus



A pesar de la excelente instancia de perfeccionamiento, al examinar la progresión de académicos participantes, desde su inicio se aprecia que disminuye notoriamente la permanencia a medida que avanzan el curso, un 25% en promedio entre módulos, hasta encontrarnos al finalizar la capacitación con el 57% de deserción, es decir, 108 alumnos-docentes que abandonan un perfeccionamiento que se considera fundamental para ejercer la docencia universitaria.

Al aislar solamente Arica, que es motivo de interés del presente estudio, sobresale la disminución del 43% de alumnos desde el tercer al cuarto módulo, y en términos generales, preocupa aún más que el 60% de los inscritos no pueda haber concluido el proceso de capacitación.

El informe argumenta y asocia esta disminución de la participación, a los siguientes factores (UTA, 2019, p. 95):

- a) La extensión del curso que consideró a lo menos 4 meses.
- b) La disponibilidad del académico para asistir a la sesión presencial en la fecha y hora determinada por el área de Perfeccionamiento Docente de la Dirección de Docencia.
- c) Dificultades de competencia tecnológica y acceso a plataforma.
- d) La condicionante de pre-requisito de entrega de actividad para la progresión al siguiente módulo.
- e) Desinterés por la temática a tratar.
- f) Experiencia previa en modalidades de formación a distancia.
- g) Relación entre la carga académica y el trabajo autónomo

Sería oportuno agregar otras acciones relevantes y no consideradas, que sin duda entorpecen el éxito de los cursos. Se trata del *surgimiento repentino, inesperado* de instancias asociadas a asambleas de estudiantes, asistencia a exposición de Rectoría, charlas de invitados externos que se solapan, reuniones urgentes de comités relacionados con aspectos oficiales institucionales de acreditación de carreras e institucional, por nombrar algunos.

Una segunda iniciativa realizada el 2018 corresponde a la *Escuela de Perfeccionamiento entre Pares*, cursos y talleres dictados principalmente por docentes que efectuaron pasantías en la Universidad Autónoma de Barcelona en septiembre del año 2016 y que además participan en proyectos de innovación.

Es conveniente aclarar que, para este estudio, los cursos y talleres a considerar son los efectuados en la ciudad de Arica. La información expuesta en el cuadro 30, indica la

realización de un curso en el mes de enero y cinco en el mes de julio, y la asistencia de 86 docentes certificados, es decir una media de asistencia a los cursos, de 14 académicos.

Cuadro 30: Cursos y talleres de escuela de perfeccionamiento entre pares

Fecha	Tipo	Sede	Nombre Taller/Curso	Expositor	N° Asist.
Enero 2018	Curso	Arica	Flipped Classroom, Modelo Pedagógico para Optimizar la Docencia Universitaria.	Rubén Capetillo, Dpto. Educación.	27
	Taller	Iquique	Fundamentos Metodológicos para la Investigación Académica	Sergio González, Dpto. Cs. Históricas y Geográficas	21
	Curso	Iquique	Trabajo Basado en Equipos	Daniel Moraga, Escuela de Medicina	10
	Taller	Iquique	Geogebra como herramienta para ingeniería	Isella Zavala, Jeannette Huerta y Fabián Santiago, Dpto. de Matemáticas	9
	Taller	Iquique	Aprendizaje Basado en Proyectos: Las Clínicas de Ingeniería	Roberto Jiménez, Esc. Univ. Ingeniería Industrial, Informática y Sist.	10
	Taller	Iquique	Interacción Pedagógica y Habilidades de Retroalimentación Efectiva	Juan Dávila, Coordinación Académica, Iquique	8
	Taller	Iquique	Introducción al análisis cualitativo de datos con NVIVO 11	Norman Garrido, Dpto. Cs. Sociales	12
	Taller	Iquique	Como se redacta una tesis y un artículo de investigación	Juan Podesta, Dpto. Cs. Sociales	20
Julio 2018	Curso	Arica	E-learn: entorno enriquecido de aprendizaje para la Educación Superior	Mario Dueñas, Coordinador Área Recursos Pedagógicos y TIC, CIDD.	14
	Curso	Arica	Redacción de preguntas de selección múltiple con índice de calidad Galofre	Daniel Moraga, Escuela de Medicina	12
	Curso	Arica	Aprendizaje basado en problemas	Marcela Petruzzi, Dpto. Educación	14
	Curso	Arica	Trabajo basado en equipos	Daniel Moraga, Escuela de Medicina	6
	Curso	Arica	Aprendizaje por Servicio en la Educación Superior	Patricia Castillo, Dpto. Educación	13

Merecen ser destacadas las gestiones hasta ahora cumplidas y pensadas con el propósito de renovar el modelo y fortalecer la didáctica en la educación superior durante los dos primeros años de desempeño. No obstante, la Dirección de Docencia sigue con su plan de instaurar como requisito para los académicos de reciente ingreso:

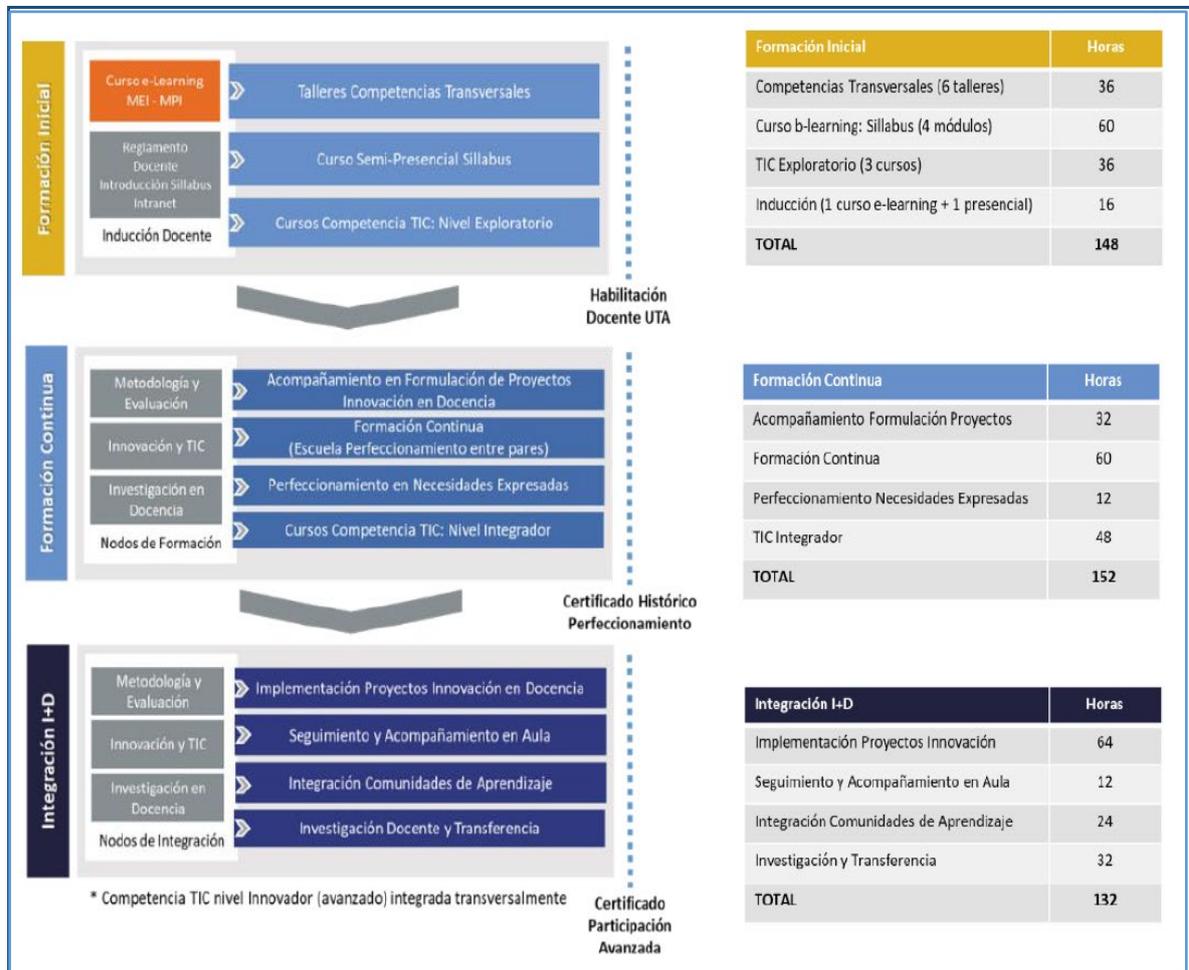
cumplir con a lo menos 30 horas de perfeccionamiento en docencia universitaria, cubriendo los aspectos mínimos de planificación, metodologías docentes y evaluación de aprendizajes durante los dos primeros años de desempeño (UTA, 2019, p. 99).

También declara lo siguiente respecto de este ambicioso proyecto:

Este modelo busca que el desarrollo docente se instale como política declarada bajo un marco de formación inicial, el cual aúna instancias de perfeccionamiento en los Modelos Educativo y Pedagógico Institucionales: Inducción a la Docencia, Formación en Competencias Transversales, Formación en Construcción de Syllabus (resultados de aprendizaje, metodologías activo-participativas, evaluación y SCT), y Formación en Competencias Iniciales de TIC (UTA, 2019, p. 98).

Actualmente el modelo (Figura 20), se encuentra en etapa de revisión, planificación del número de horas y estimando créditos, por lo que aún continúa sujeto a modificaciones que buscan asegurar su viabilidad e impacto.

Figura 20: Modelo de formación docente



Fuente: UTA, 2019

6.5 Resultados parciales: syllabus

Una primera impresión cuando se discute sobre el currículo escolar se asocia con lo que los alumnos deben saber en cuanto a contenidos disciplinares durante su proceso de formación, entendiendo por contenidos todo aquello que sea susceptible de aprendizaje (De la Cruz, 2016). Sin embargo, el currículo educativo es bastante más que un sinnúmero de información impresa en un libro, su importancia vital radica en el hecho de que se convierte en el principal instrumento ideológico para la construcción de un modelo de sociedad, en una propuesta de conservación y desarrollo cultural en la realidad.

En el campo universitario, el currículo se materializa en un plan intencional formativo tanto académico como profesional (Nuñez, 2014) que se va desarrollando y evaluando en la práctica, en función del modelo educativo de la universidad.

Woolfolk (2010), sostiene también que ésta influye en lo que los estudiantes aprenden, ya que transforma el tiempo disponible y los materiales del currículo en actividades, tareas y trabajos para los educandos: *el tiempo es la esencia de la planeación*. Cuando, un profesor decide dedicar más minutos a Historia y menos horas a ciencias, los alumnos de ese grupo seguramente aprenderán más sobre Historia que sobre las ciencias.

Cabe subrayar que una planificación de contenidos curriculares de corte constructivista difiere notoriamente del modelo tradicional, puesto que en la elaboración de un diseño curricular por competencias, es fundamental considerar el desarrollo de capacidades, destrezas y actitudes, acuciosamente seleccionadas, que orientarán el proceso formativo de los estudiantes (Gutierrez, 2015), aceptando además “que los procesos de aprendizaje son objeto de aprendizaje, incorporando acciones intencionales y recursos metodológicos para lograrlo” (Yániz, 2015, p.23).

- *6.5.1. En relación con el Modelo educativo*

En modelos educativos con enfoques curriculares basados en competencias y en un nivel más operativo de diseño curricular, se utiliza el “syllabus”, instrumento que contiene la información detallada sobre el curso que imparte el profesor, permitiéndole a este tener claridad en la ubicación e importancia de su asignatura con relación al plan de estudios, guiándolo igualmente en el cómo los contenidos de las disciplinas serán aprendidos por cada grupo de alumnos y estableciendo coherentemente a la vez, una alineación entre currículo, acción pedagógica y perfil profesional. Como, herramienta de planificación y organización contribuye a fortalecer el trabajo docente, pues se convierte en la carta de navegación educativa donde se especifican las competencias, contenidos, secuencias didácticas, métodos, formas evaluativas y referencias bibliográficas.

La universidad tecnológica metropolitana lo define de esta forma,

El Syllabus es el instrumento curricular UTEM para la planificación y programación detallada del proceso de aprendizaje y enseñanza, que permite organizar y secuenciar aquellos aspectos implicados en el desarrollo de una asignatura que contribuyen decisivamente en el aprendizaje de los estudiantes (Unidad de Mejoramiento docente, 2015, p. 8).

Su eficacia didáctica la demuestra Núñez (2014), cuando comprueba en su investigación que los profesores que utilizaban el Silabo, mostraban mayor compromiso con el programa, y la mayoría de los estudiantes obtenían mejores resultados en su rendimiento académico. respecto a los semestres anteriores donde no se aplicaba el syllabus por competencias.

La universidad de Tarapacá a través de la dirección de docencia demuestra el interés por el proceso de diseño del syllabus publicando lo siguiente:

Se hace necesario llevar un registro de todos los silabus que están siendo innovados en la Universidad, con el objetivo de luego evaluar de qué manera estos cambios están contribuyendo en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dirección de Planificación, UTA, 2019).

Continuando en el contexto de la UTA, el formato oficial del syllabus contiene lo que “declaran los académicos tanto en sus programas de asignaturas, como en su estimación de la carga académica (horas presenciales y trabajo autónomo)” (Dirección de Planificación, UTA, 2019, p. 2).

Además, se declaran el tipo de competencias y sub competencias que tributan al perfil de egreso, tanto las genéricas como específicas. Luego, el syllabus obliga a detallar de alguna manera la planificación de la enseñanza, en términos de lo que se espera aprenda el estudiante (resultado de aprendizaje), así mismo se debe especificar la metodología, vale decir, las “estrategias y métodos con los cuales se desarrollarán los resultados de aprendizaje indicados (Dirección de Planificación, UTA, 2019, p. 2).

Dependientes de la metodología, se estipulan las evaluaciones, para ello está definida una tabla de relaciones, en las cuales se sugieren los tipos de instrumentos más apropiados conforme a las metodologías que haya decidido cada académico.

- *6.5.2. En relación con el método de enseñanza y aprendizaje*

Respecto del método de enseñanza que aplica el profesor durante sus clases, basados en los datos que entrega el análisis del Syllabus, se determina que el profesorado utiliza preferentemente la clase expositiva. Estos también la denominan clase teórica (cuadro 31), es decir la tendencia se enmarca en el modelo de tipo conductista, un método tradicional de instrucción.

Cuadro 31: Método tradicional de enseñanza – aprendizaje

Método Tradicional	Frecuencia	%
Clases expositiva	28	56
Clase Teórica	11	22
Exposición oral	5	10
Clase magistral	4	8
Cátedra expositiva	1	2
Clases prácticas dirigidas	1	2

No obstante, es bueno reconocer la existencia de una emergente innovación pedagógica que de acuerdo con lo que declaran los académicos, esta utilización (en teoría) de nuevos métodos de enseñanza, va en la senda de un tipo de cátedras más interactivas, tales como

clases expositiva - participativa, Aprendizaje basado en problema y Estudio de caso (cuadro 32).

Cuadro 32: Método activo de enseñanza - aprendizaje

Método Activo	Frecuencia	%
Clases expositiva participativa	18	40
Aprendizaje basado en problema	8	18
Estudio de caso	8	18
Clase Invertida	3	7
Aprendizaje por servicio	3	7
Aprendizaje basado en proyecto	2	5
Clases teórica- práctica	2	5

- 6.5.3. *Sobre la didáctica del profesor*

Cuadro 33: Estrategias didácticas

Estrategias didácticas	Frecuencia	%
Taller	42	11.3
Lectura	38	10.3
Análisis (temáticas diferentes)	38	10.3
Laboratorio	18	4.9
Debate	15	4.1
Exposición	15	4.1
Discusión	14	3.8
Investigación	14	3.8
Proyecto	14	3.8
Trabajo colaborativo	14	3.8
Búsqueda de información especializada	11	3
Mapa conceptual	9	2.4
Simulación	9	2.4
Trabajos en equipo	9	2.4
Casos	8	2.2
Salidas a terreno	8	2.2
Preguntas exploratorias	7	1.9
Diseños (diferentes temáticas)	7	1.9
Otros	79	21.4

Entre las estrategias más socorridas por parte del docente, se encuentra en primer lugar el desarrollo de talleres durante sus clases (cuadro 33), seguida de trabajos de lectura ya sea a través de guías, artículos o capítulos de libros, que ciertamente resultan consecuentes con el trabajo de análisis de las referidas lecturas. A pesar de esto, los resultados no se ajustan con lo emitido en el cuadro anterior, puesto que las lecciones expositivas dejarían al alumno en una posición de escucha y pasividad, alejándolo de un trabajo mucho más

activo y participativo, que es en la realidad lo que se observa en el desarrollo de talleres en el aula.

- 6.5.4. *Sobre las estrategias de evaluación*

La prueba teórica, informe escrito y las exposiciones, de acuerdo con los datos reflejados en el Syllabus (Cuadro 34), serían las técnicas evaluativas más utilizadas por los profesores. Conjuntamente, se comprueba que el examen tradicional se complementa con otro tipo de técnicas evaluativas, lo que estaría indicando que el docente busca valorar también aspectos procedimentales en el estudiante.

Cuadro 34: Técnicas de evaluación

Técnica de evaluación	Frecuencia	%
Prueba escrita	114	28.6
Informe Escrito	40	10.1
Exposición Oral	33	8.3
Talleres	24	6.0
Controles	16	4.0
portafolio.	11	2.8
Control de Lectura	10	2.5
Pruebas prácticas	9	2.3
Trabajo Final	8	2.0
trabajos grupales	8	2.0
Proyecto	8	2.0
Quiz	8	2.0
Casos	8	2.0
Otros	101	25.4

Aunque se registran instancias donde el profesor adiciona otras técnicas evaluativas, se continúan focalizando en lo conceptual, en el contenido, y prueba de ello es lo que expresa la jefa de carrera (JCPB): “...cuando vamos a la evaluación, hasta yo caigo en eso...las evaluaciones todavía no la hemos logrado cambiar”.

Técnicamente correcto sería que las evaluaciones se alinearan con los métodos de enseñanza que adoptará el docente, para ello la universidad define una tabla de relaciones, “en las cuales se sugiere cuáles son los tipos de instrumentos más apropiados de acuerdo a las metodologías que haya decidido cada académico” (Dirección de Planificación, UTA, 2019, p. 15).

Al describir los resultados del Syllabus referente a este tópico, el cuadro 35, demuestra que el uso más frecuente de instrumentos de evaluación, serían la rúbrica, seguida de la Escala de apreciación y lista de chequeo, dejando la duda de la relación de estas con la Prueba escrita (Cuadro 34). En cuanto a los tipos de evaluación frecuentemente utilizados (tabla 36), se concluye que, al menos en *el papel*, se estaría cumpliendo en mayor proporción con la aplicación de Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación y

Evaluación Diagnóstica, lo que corrobora un manejo conceptual acorde a lo que impone el Modelo pedagógico de la universidad.

Cuadro 35: Instrumentos de evaluación

Instrumentos de evaluación	Frecuencia	%
Rubrica	66	47.5
Escala de apreciación	16	11.5
lista de chequeo	15	10.8
Pauta de cotejo	10	7.2
Tabla de especificaciones	9	6.4
Pauta de evaluación	5	3.6
Pautas de apreciación	3	2.2
Matriz técnica	3	2.2
plantilla de deconstrucción	3	2.2
Otros	9	6.4

Cuadro 36: Tipos de evaluación

Tipos de Evaluación	Frecuencia	%
Autoevaluación	23	26.7
Coevaluación	19	22.1
Heteroevaluación	15	17.4
Evaluación Diagnóstica	12	14.0
Evaluación Formativa	6	7.0
evaluación sumativa	5	5.8
Evaluación de proceso	4	4.7
Evaluación continua	2	2.3

- *6.5.5. A modo de síntesis*

A la luz de los informes reunidos en el presente capítulo, se puede concluir que el proceso de gestión de la Universidad de Tarapacá en relación con la renovación pedagógica del profesorado presenta avances concretos y objetivos. Estos antecedentes constituyen la base y puntos de referencia para sostener una discusión más minuciosa al momento de triangularla con la información recabada desde el trabajo de campo.

Desde que se establece el Proyecto educativo el año 2006 y se reconoce que el proceso de aprendizaje debía estar centrado en el estudiante, se apuesta concretamente por un modelo curricular basado en competencias. Esto se ratifica y decreta el año 2011 en un renovado modelo educativo en el cual incluso detalla los métodos de enseñanza y aprendizaje a asumir por el profesorado, a modo de ejemplo declara, Estudio de casos, Resolución de problemas, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje colaborativo (UTA, 2012, p. 26).

Se puede afirmar que el proceso de cambio a nivel institucional y estatal, para el caso de la Universidad de Tarapacá no ha sido un tránsito expedito, sino un transcurrir lento y largo en el tiempo, que se demuestra en los seis años que demora la creación del Modelo Pedagógico Institucional, documento vital que notificaba los principios y orientaciones didácticas, constituyéndose en el puente entre Modelo Educativo Institucional y práctica docente en el aula.

Luego, dos fuentes documentales oficiales se incorporan a la investigación debido a que se estiman necesarias para la reflexión y discusión sobre el tema central de nuestro estudio. Son reportes asociados a un convenio de desempeño del *Proyecto de mejoramiento institucional 1501*, uno del año 2017 y otro de enero del 2019. Estos escritos son instrumentos claves de información fidedigna que han valorado la evolución de cada fase estipulada en el proyecto, lo que nos permite, a partir de esos antecedentes, reconstruir un contexto de desarrollo académico objetivo. Algunas actividades a destacar se presentan a continuación.

Los informes constatan que se realizan capacitaciones, es decir, acciones estratégicas que intentan apoyar el fomento de innovación en docencia universitaria, aunque no con el éxito esperado. Los datos objetivos establecen que el 35% de firmas respecto del total de asignaturas impartidas por la Institución, son cubiertas por el profesorado con formación pedagógica. Este dato induce a pensar que un 65% de los académicos se encuentran realizando clases sin sustento pedagógico, quizás replicando la enseñanza tradicional, conductista.

Al observar la estadística interna del PMI sobre la tasa de asignaturas con metodologías activas, es decir aquellas que el profesorado ha asegurado implementar en su labor de aula, el porcentaje de estas alcanza el 12% luego de transcurrido los dos primeros años. Estas cifras preocupan por lo lejano que se estaría de obtener un alumnado con formación basada en competencias y alineada al modelo educativo de la universidad.

Finalmente, otros temas relevantes para el éxito de la renovación didáctica del estamento docente y que necesitan ser revisados, surgen desde los siguientes antecedentes:

La progresión de académicos participantes del curso de Syllabus, (temática básica y fundamental para la realización de clases), disminuye notoriamente a medida que avanzan la capacitación, hasta encontrarnos al finalizar el perfeccionamiento con un 57% de deserción, considerando ambas sedes en conjunto. En el caso de la ciudad de Arica, motivo de interés del estudio, el 60% de los inscritos no consiguen concluir el proceso de formación.

Respecto de la Escuela de *Perfeccionamiento entre Pares*, iniciativa realizada el año 2018, se desprende que, en la realización de los seis cursos, la cantidad de asistentes alcanzó los 86 docentes con una asistencia media de 14 alumnos. Es decir, si se toma

como referencia a los académicos de planta y contrata de la universidad, este resultado se valora muy bajo.

El grado de interés por capacitarse, en este periodo de pleno proceso de transición hacia el paradigma basado en competencias al parecer no preocupa en demasía al profesorado, se admite que pueden ser varios los factores que estarían impidiendo un mayor porcentaje de asistencia, principalmente por motivos atingentes y propios de la gestión universitaria, quizás uno importante de considerar es el tiempo del que dispone el académico producto de una creciente labor administrativa y los *choques* en el horario de clases con las capacitaciones.

En otro ámbito documental, el formato oficial del Syllabus establecido por la Universidad de Tarapacá establece lo que deben declarar los académicos tanto en sus programas de asignaturas como en su estimación de la carga académica (horas presenciales y trabajo autónomo). Este documento cumple la función de guiar y apoyar la labor didáctica del profesor puesto que se trata del programa que contiene el resumen del curso que se pretende realizar a los estudiantes, vale decir, condensa toda la información necesaria y además establece la relación entre los objetivos del curso, el plan de la carrera y la misión de la Universidad.

El Syllabus como herramienta de planificación del proceso de Enseñanza - Aprendizaje procura evitar que la acción del profesor sea azarosa, se transforma en un instrumento básico que otorga coherencia al proceso didáctico al exhibir un plan correctamente articulado. Jerez, Hasbún y Rittershaussen (2015), proponen al respecto:

Este no solo contiene la definición de los resultados de aprendizajes esperados y los contenidos asociados, sino que también la especificación de las estrategias, metodologías, actividades y recursos a utilizar para obtener los resultados de aprendizaje esperados; y los criterios y procedimientos evaluativos a considerar para monitorear los avances y logros de aprendizaje de los estudiantes (p. 21).

Basado en nuestros resultados obtenidos de los Syllabus, se desprende que los métodos de enseñanza que se encuentra aplicando el académico durante sus clases, concuerda con la tendencia expresadas por jefes de carrera y alumnos, lo que nos permite confirmar que el profesorado universitario continúa hasta ahora, con un perfil tradicional centrado en la enseñanza y en menor proporción incorpora métodos activos de aprendizaje. Sigue siendo la más socorrida la clase expositiva, aunque pareciera mutar hacia una clase *expositiva participativa*, lo que demuestra un leve cambio, es decir se comienza a enriquecer y transformar en un método más interactivo.

Cabe destacar el incremento positivo de métodos activos centradas en el alumno, como el aprendizaje basado en problemas y estudio de caso, que se constituyen en indicadores de evolución y existencia de innovación pedagógica. Creemos conveniente estar atento al grupo de profesores que incluyen en su didáctica estos métodos, quizás potenciar su

desarrollo pensando convertirlos en referente para acelerar el proceso de cambio. Claro está, que la estadística nos enseña solamente un resultado netamente teórico y por tanto habrá de ser cauteloso con las cifras, quedando pendiente dilucidar si estas también se expresan en términos reales de práctica de aula.

Las estrategias didácticas que emplea el docente, ya sean talleres, análisis y lecturas también son buenos augurios de cambios debido a que provocan al alumnado a participar activamente y además se cree un contexto específico para el desarrollo el pensamiento crítico, competencias que difícilmente se desarrollan con la clase magistral, frontal.

Si adicionamos la incorporación de herramientas evaluativas a su quehacer, se comprueba que la prueba tradicional se comienza a complementar con otros tipos de técnicas como informes y portafolios, lo que estaría revelando que el docente busca incorporar un seguimiento y valorar también aspectos procedimentales, significando un giro hacia el modelo centrado en el aprendizaje.

Este cambio es muy significativo e importante para el desarrollo de competencias del alumno, según Leclercq y Nuñez (2017),

conviene precisar que las prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje del estudiante (evaluación de competencias) asumen la evaluación como un proceso al servicio de dicho aprendizaje y también como un estímulo de la meta cognición del aprendiz (p. 120).

Al referirnos a los instrumentos de evaluación, el porcentaje mayor se lo adjudica el uso de la rúbrica, seguida de la escala de apreciación y lista de chequeo, dando muestras de alineamiento con las técnicas que dicen utilizar los académicos y el enfoque de competencias.

Estos resultados permiten asegurar que el modelo centrado en el alumno es tarea aprendida y se reafirma si sumamos que también se estaría incluyendo autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y Evaluación Diagnóstica, instancias obligadas si se aspira a una evaluación de calidad. Jhonson y Jhonson (2014), alertan sobre algunas consideraciones claves a considerar, si se desea evaluar correctamente.

Para que las evaluaciones sean válidas y fiables, el evaluador debe saber interpretar con exactitud al sujeto evaluado y el rendimiento de este. En la exactitud en la interpretación influye no solo la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados en la evaluación, sino también otros factores como el nivel de confianza existente entre el evaluador y el evaluado, y la franqueza y la honradez en la comunicación (p. 29).

En consecuencia y conforme a la información obtenida y analizada, se puede sostener con un alto grado de certeza que, al menos “en el papel”, el profesorado de la Universidad de Tarapacá posee y demuestra un manejo técnico - conceptual alineado con lo que estipula nuestro Modelo pedagógico. Resulta interesante entonces, contrastar a medida que se

desarrolla la investigación, estos antecedentes con las demás fuentes participantes del estudio.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS PARCIALES DE LOS GRUPOS FOCALES

7.1. Introducción

A continuación, se analizan el relato de los Jefes de Carrera de la Facultad de educación y humanidades de la Universidad de Tarapacá, con el fin de procurar comprender sus apreciaciones y saber del conocimiento que maneja cada uno de ellos, en relación con la práctica docente, métodos de enseñanza y formas evaluativas que emplea el profesorado en sus respectivas carreras, componentes proyectados en los objetivos específicos de este estudio.

Para esto se recurrirá al análisis de contenido, porque permite estudiar y profundizar sistemáticamente las comunicaciones vertidas por los participantes. La teorización basada en estas expresiones orales se realiza a partir de transcripciones escritas de las mismas, procurando organizar y discriminar coherentemente la información más relevante y pertinente.

Estas descripciones pretenden esbozar a una serie de características ya señaladas por gran parte de la literatura especializada en relación al ámbito pedagógico del profesorado universitario.

El desarrollo temático y las categorías de análisis se presentan organizadas de acuerdo con los siguientes apartados:

- ◇ Modelo educativo
- ◇ Método de enseñanza
- ◇ Didáctica
- ◇ Evaluación

Es preciso recordar y subrayar que las decisiones para fijar las categorías existentes surgen directamente desde los objetivos planteados por la investigación. A continuación, estos datos se codificaron con el objetivo de facilitar la descripción y comprensión, que permitiesen realizar un análisis más profundo del objeto de estudio. En caso necesario, se recurrirá a establecer otros, en la medida que este repertorio inicial se muestre ineficaz, o no resulte capaz de cubrir unidades de registro emergentes de acuerdo al proceso de análisis y teorización posterior.

Con la finalidad de mantener el anonimato de las fuentes consultadas, se utilizará un sistema simple de codificación, el que a continuación se señala:

Jefes de Carreras: Se designará por la sigla “JC” y las iniciales de la Carrera que dirige.
Ejemplo: (JCEF, Jefe de Carrera de Educación Física).

7.2. Resultados parciales: grupo focal Jefes de Carrera de la Facultad de educación y humanidades

- *7.2.1. En relación con el Modelo educativo*

Entender la singularidad de un fenómeno humano complejo, comprender las razones que motivan el actuar del profesorado universitario en su trabajo docente habitual y la puesta en acción de su modo de enseñar nos lleva y exige desentrañar si su posicionamiento didáctico se conecta con el enfoque centrado en el aprendizaje, un modelo que la Universidad de Tarapacá desde el año 2011 de manera explícita fija como objetivo para el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

Oficialmente el MEI (UTA, 2012), lo comunica así:

De los académicos, por su parte, se espera que desempeñen un rol protagónico, debido a su responsabilidad como agentes de la calidad de los aprendizajes; que reconozcan en el estudiante a un sujeto activo, que aprende significativamente, que aprende a aprender y a pensar; que ejecuten un rol de facilitador y promotor del desarrollo de los profesionales en formación (p. 22).

Ya pasado ocho años desde esa declaración, en el desarrollo del grupo focal los Jefes de carrera dieron indicios del nivel de conocimiento sobre la inclusión e importancia en torno al Modelo educativo y la renovación e inserción de éste en sus planes de estudio de sus respectivas carreras, de acuerdo con lo que se expresa en la conversación, parecieran no estar plenamente conscientes aún del valor que ostenta el Modelo educativo, además, se percibe que las visiones y opiniones entre ellos muestran matices diferentes acerca del grado de apropiación y dominio del Modelo por parte de sus profesores.

Ejemplo de ello se infiere de lo que describen:

el plan 2016, al igual como lo plantea don Alfonso, sí viene basado en competencia y eso ya desde primer año se ha estado desarrollando, entonces está en el vocabulario, está en el discurso de los profesores, pero ha ido progresivamente haciéndose parte de él (JCL).

yo creo que si bien es cierto todos los profesores están en conocimiento, los planes de estudio están en base a competencia...exactamente, ...cada una de las asignaturas. Yo creo

todavía estamos...me voy a incluir... estamos todavía con ese chip antiguo, tradicionalista (JCEF).

Uno de ellos narra que su plan renovado comienza a implementarse el año 2016, por lo que se tardaron cinco años para alinearse al MEI, por otra parte, ambos Jefes de carrera coinciden que el proceso de cambio y aprehensión del modelo es lento y complejo.

Sin duda se constata y reconoce la innovación en “el papel”, pero no así en la práctica, se confirma en lo que respecta al profesorado, que el proceso de comprensión y transferencia al aula del modelo es paulatino y complejo:

“considero, que falta una articulación, o sea, no se ha generado las verdaderas comunidades de aprendizaje que realmente se requiere para un modelo basado en competencia” (JCPB),

agrega el (JCI),

“como dice la colega, falta explicitarlo”.

Estas afirmaciones nos llevan a reflexionar sobre qué tan distante nos encontramos del día que el profesorado exhiba su propio sello didáctico, aprehenda el modelo teórico de aprendizaje centrado en el alumno teniendo como foco central la idea fuerza y componentes medulares del Modelo educativo, es decir:

las características del perfil de ingreso de los estudiantes, el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje y, las características del perfil de egreso de los profesionales de la Universidad de Tarapacá (UTA, 2012, p. 18).

Por otra parte, cuando se les consulta por la actitud del alumnado frente a los cambios en los planes de estudio, los Jefes de carrera manifestaron opiniones positivas respecto de cómo estos se adaptaban a un paradigma diferente.

Un factor que pudiese estar influyendo en la nueva mirada sobre sus estudiantes, puede explicarse quizás porque se familiarizan más rápidamente debido a encontrarse inmersos en un ambiente pedagógico, de formación basada en competencias. Esta percepción la tiene el (JCHG) y lo expresa así:

yo noto que el tema de cambio del plan de estudio de pedagogía, los alumnos están todos súper entusiasmado y hay un cambio notorio...porque los alumnos asumen más rápido el periodo este, de irse adaptando a las competencias, más que el profesor.

La opinión es coincidente con la visión que el MEI (UTA, 2012) tiene del alumno:

los nuevos estudiantes se caracterizan por tener un mayor acceso y, en general, un buen manejo de las tecnologías de comunicación e información (Tic's), lo que lleva implícito, entre otros aspectos, nuevas formas de aprender y de relacionarse con los demás (pág. 21).

- *7.2.2. En relación con el método de enseñanza y aprendizaje*

Los teóricos generalizan sobre la existencia de dos grandes modelos de enseñanza: el modelo de “transmisión del conocimiento” y el “modelo centrado en el alumno” y que, en la práctica, el profesor en su acción pedagógica muestra cierta preferencia por uno de los dos.

No resulta raro aventurar que un profesorado bajo cierta presión producto de la imposición del nuevo modelo educativo institucional, se encuentre recapacitando sobre la necesidad y quizás hasta la obligación de renovar sus métodos de enseñanza, una innovación que a la postre le otorgaría la confianza y seguridad para asumir una actitud e interacción diferente con el estudiante, a través de una práctica más acorde a los tiempos actuales. El modelo educativo de la universidad lo plantea:

La responsabilidad asociada a la formación superior supone profesionalizar el rol docente mediante perfeccionamiento y capacitación periódica en los diversos aspectos de la pedagogía universitaria (UTA, 2019, pág. 29).

La valoración que hacen los Jefes de Carrera de su profesorado, en razón a la existencia de actualización didáctica y de sus métodos de enseñanza, no son de los más alentadoras, la siguiente opinión denota lo dicho anteriormente:

tenemos a lo mejor la suerte de comparar un plan antiguo que está terminando, que le queda en muchos casos, a algunos unos tres años, dos años, con uno nuevo que se está recién desarrollando y, que en ambos planes son los mismos profesores, estoy hablando en general de todos los profesores...no veo yo la diferencia ...Hacen la misma clase, por eso digo, que ahí hay que ver que se está haciendo (JCEF).

Para el Jefe de carrera (JCL), el proceso está recién en marcha,

nosotros hemos empezado a cambiar la modalidad, las metodologías de trabajo, los alumnos están saliendo a terreno, yendo a los colegios, aplicando enfoques psicológicos para abordar el tema educativo, así que eso está.

Algo más alentadora es la opinión de JCEP, cuando indica que,

sin duda que hay asignatura donde efectivamente se notan los cambios, pero hay otras, en que pareciera que estamos ahí en ese proceso de ir avanzando de a poquito...pero se va avanzando de a poco.

El grupo de Jefes de Carrera de la facultad de educación y humanidades menciona y deja entrever, pequeños atisbos de que el profesorado comienza tímidamente a empoderarse de métodos en consonancia con el modelo pedagógico, dejando atrás la enseñanza frontal, aunque el cambio se percibe muy pausado. Se aprecia también una cierta coincidencia en

los procedimientos didácticos que han adoptado los docentes en las diferentes carreras, prueba de esto son sus testimonios:

...en mi carrera el abp y estudio de caso...se está trabajando más...y los proyectos...los métodos de proyecto (JCEP).

...el debate, el estudio de caso, los proyectos” (JCPB).

...en historia igual...son proyectos (JCPH).

...son proyectos...en el plan nuevo, puede ser el estudio de caso (JCL).

y finalmente:

es la “la actividad participativa (JCEF).

De acuerdo con la valoración que realiza cada Jefe de Carrera al momento de consultarles por los métodos más recurridos y nombrados por sus profesores, (pregunta vinculada al objetivo número dos de la tesis, *Analizar las preferencias del profesorado universitario en el uso de Métodos pedagógicos de enseñanza - aprendizaje*), estos contestan en su mayoría, que existe una marcada tendencia a utilizar métodos activos de aprendizaje en la línea del Abp.

- *7.2.3. Sobre la didáctica del profesor*

Llegar a diagnosticar, formular objetivos, retroalimentar, evaluar lo aprendido, demanda de habilidades pedagógicas, de determinados procedimientos didácticos lógicamente encadenados, de un conjunto de competencias que el profesor habrá de demostrar a través de la aplicación de diversos métodos de enseñanza, tomando en cuenta los múltiples factores que participan en el proceso de aprendizaje.

En el Anexo 1 del PEI (UTA, 2006), se pueden encontrar las bases teóricas que respaldan los aspectos Pedagógicos más relevantes de la universidad, en él se fijaba el norte a seguir, en esos años se describía el ansiado perfil del profesorado:

En este sentido, el docente universitario debe configurar una nueva Identidad profesional, que significa pasar de ser un "especialista de la disciplina" a ser "didacta de la disciplina", tendiendo con ello hacia una mayor calidad en la docencia (p. 27).

En estos últimos años, nuestra casa de estudios ha ofrecido a sus docentes una variedad de cursos y talleres de perfeccionamiento relacionados a métodos activos de aprendizaje, con el objetivo de que la labor pedagógica se ajuste al modelo pedagógico que rige en la universidad de Tarapacá, vale decir, el de un docente que cumpla “un rol fundamental de mediador y guía para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados” (UTA, 2017, p. 14).

A pesar de estos esfuerzos no se avizoran venturosos cambios en la forma de enseñar. Un testimonio de lo anterior es el siguiente:

“yo creo que hay que aclarar una cosa, ... una cosa es lo que uno decreta en el papel y otra cosa es lo que uno hace realmente en el aula, y lo que yo veo es, especialmente en el plan nuevo que es por competencias, ...que, si bien es cierto, se ha fortalecido el área disciplinar y se declaran algunas asignaturas que van hacia la línea de la didáctica, falta mucho por llegar a lo que es la didáctica” (JCPB).

- *7.2.4. Sobre las estrategias de evaluación*

La evaluación forma parte indisoluble de la enseñanza y actúa como un instrumento de autorregulación y perfeccionamiento dentro del proceso instructivo, es difícil, compleja pero indispensable y fundamental en la tarea del docente.

El análisis sobre qué y cómo evalúa el profesorado nos lleva a una discusión muy interesante que presenta distintas aristas. Primero se comprueba la existencia de un discurso teórico por parte del docente quién intenta demostrar el dominio y uso de metodología activas, sin embargo, en la práctica este no se materializa totalmente, especialmente en las instancias que corresponden a evaluación, proceso que aún no logra enganchar y convencer al profesor por cambiar sus técnicas e instrumentos, evidentemente se deja sentir y permanece el peso de la tradición. Lo anterior lo constata el jefe de carrera en su profesorado:

trabajamos una metodología activa participativa, pero recurrimos a la prueba escrita, entonces esa disonancia entre lo que yo trabajo en aula y después lo aplico en una prueba escrita ahí también...creo ese es un error más recurrente (JCPB).

No será fácil el progreso hasta la apropiación del nuevo paradigma evaluativo, la jefa de carrera expone:

yo creo que la evaluación es un proceso que cuesta más todavía...sí, cuesta cambiar, y decir, ya vamos a basarnos en el aprendizaje del alumno según sus características y los momentos, la evaluación requiere por decir algo, mucho más acabado...requiere de más tiempo (JCL).

Al parecer se sigue evaluando, encasillando e inconscientemente clasificando al alumno como un participante más de un ranking basado en capacidades estandarizadas, gestión didáctica bastante desviada del respeto que merece la diversidad de alumnos que concurre a las aulas de la Universidad de Tarapacá. Continúa sucediendo a pesar de que el modelo pedagógico entrega los lineamientos: “Evaluar el proceso y los resultados de aprendizaje, a través de evaluaciones diagnósticas, sumativas y formativas que reorienten el proceso educativo según los resultados obtenidos” (UTA, 2017, p. 17).

A pesar de esto, hay ciertos indicios de cambios asumidos por algunos de los profesores:

El desarrollo de proyectos implica una evaluación de proceso, tal vez falta un poco en el tratamiento de ese proceso, pero se hace, ... uno de los profesores informó que el evalúa lo que es el ser, me pareció una cosa muy, muy... que me parece muy importante, muy interesante lo que él está aplicando y le da un treinta por ciento del valor del total de la nota final, ahora ¿cómo lo evalúa?, lo hace en base a auto evaluación” (JCEF).

7.3. Resultados parciales: grupo focal alumnos de la universidad

Aunque parezca obvio, el elemento esencial para que la universidad exista es el alumno, y como tal, hace sentir sus derechos y se interna en el engramado administrativo de la institución superior convirtiéndose en un participante activo de instancias relacionadas con la participación en la toma de decisiones, donde años atrás era parcela exclusiva del profesorado. Hoy es habitual, al menos en la universidad de Tarapacá que se encuentren integrando y participando en Consejos de carrera, Comités de carrera, asambleas generales, es decir, la opinión del estudiante adquiere peso y aumenta el grado de influencia en las medidas institucionales.

Desde un enfoque netamente académico, si bien participa periódicamente en las evaluaciones vía intranet de sus profesores, no se aprecia otra instancia de participación directa en la cual se considere una valoración más cualitativa del quehacer didáctico de sus docentes. Es así que la investigación considera clave saber qué piensa y declara el alumnado respecto de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que reciben de sus formadores, tanto al interior del aula como fuera de ella.

Para recoger esta esencial información se realizan 12 grupos focales a alumnos de distintas carreras y que pensamos representan la diversidad de la universidad.

Al igual que los grupos focales de Jefes de Carrera de Educación, con la intención de mantener el anonimato de las fuentes consultadas, se utiliza nuevamente un sistema simple de codificación, el que a continuación se señala:

Alumnos: Se designará por la sigla “AL” y las iniciales de la Carrera que cursa. Ejemplo: (ALD, Alumno de Derecho) y por el nombre a el lugar que ocupa en la mesa de conversación. Ejemplo, estudiante número 3. Corresponde a E3.

- ◇ Alumno carrera de Educación Parvularia (ALEP)
- ◇ Alumno carrera de Enfermería (ALE)
- ◇ Alumno carrera Ingeniería en información, gestión y control (ALIIGC)
- ◇ Alumno carrera Pedagogía en educación diferencial (ALPED)
- ◇ Alumno carrera Medicina (ALM)
- ◇ Alumno carrera Ingeniería mecánica (ALIM)
- ◇ Alumno carrera Ingeniería civil industrial (AICI)

- ◇ Alumno carrera de Pedagogía en Educación Física (APEF)
- ◇ Alumno carrera Tecnología Médica (mención Laboratorio, Hematología y banco de sangre) – (ALTMLHB)
- ◇ Alumno carrera Tecnología médica - mención Imagenología. (ALTMI)
- ◇ Pedagogía en Historia y geografía (ALPHG)

- *7.3.1. En relación con el Modelo educativo*

Hoy en día, los alumnos reconocen perfectamente al profesor que realiza una eficaz labor pedagógica, no solo aquellos que cursan carreras relacionadas a educación, sino también los estudiantes de carreras ligadas a ciencia y tecnología. A continuación, realizaremos un análisis que confirma lo escrito anteriormente y es concluyente con relación a la dudosa calidad metodológica y evaluativa que presentan, en su gran mayoría el profesorado universitario que les hace clases, todo esto a partir de las opiniones del estudiantado.

Si dirigimos el análisis hacia la concepción y puesta en práctica del modelo educativo de la universidad, desde la opinión del estudiante se deduce que persiste la tradición educativa, la valoración nos lleva a concluir que domina aún el modelo centrado en la enseñanza, veamos algunos testimonios de alumnos de distintas carreras que describen el estilo de rasgos conductistas mayormente asumidos por el profesorado:

más que nada, el profesor llega con su material listo, usa un ‘power point’ o simplemente hace clases...no hay mucha dinámica (ALICI- E5).

La mayoría de los docentes de acá, yo creo que sí, son tradicionales, traen una clase lista pero que no está en dialogo con...los alumnos (ALICI - E3).

Yo creo que no están actualizados en la medida de enseñar y evaluar, ...pero si en conocimiento, a veces traen cosas actualizadas...entonces igual eso se valora. (ALEP - E7).

Estas aseveraciones apuntan y corroboran que la enseñanza en la universidad de Tarapacá está centrada en el profesor, en la exposición unidireccional, aunque se vislumbran atisbos de renovación, prueba de esto es lo siguiente:

Acá se está innovando con casos clínicos, no solamente la materia en sí, dura, ... sino que intentan mostrar como el lado práctico de esa materia, o sea, eso creo que sería lo innovador y...intentan dejar como a nosotros el estudio, o sea...se nos dice la materia pero se nos dice bien simplificada para que nosotros...se nos da la responsabilidad a nosotros para seguir con la materia (ALMD - E1).

Yo creo que en el segundo semestre fue más innovador...pero en términos bien generales yo creo que más tradicionales todavía...se nota un esfuerzo, pero siguen siendo tradicionales (ALM - E2).

Si bien se mantiene fuertemente la costumbre, al menos se percibe el efecto del perfeccionamiento que han tenido algunos profesores, aunque todavía y quizás por bastante tiempo más, escuchemos a la pregunta de qué modelo esta posesionado el profesor, la respuesta seguirá siendo “En mi caso en la tradición, pero van como hacia la innovación...pero están en pañales (risas)” (ALD - E1), “o sea, va como en proceso, por ahí” (ALE - E6).

También aparece en el relato un elemento que ellos consideran sustancial para lograr una enseñanza centrada en el aprendizaje, el factor edad, según los estudiantes interviene para que se produzca el cambio:

En mi caso, que soy de laboratorio, sí, son tradicionales, porque la mayoría de los profesores son muy antiguos, entonces todavía siguen con...como la tradición (ALD - E1).

Además de que tienen muchos años que no, ...no hay profesores muy jóvenes, que son los que vienen con una mentalidad diferente (ALIIGC - E7).

Esto demuestra que el camino para el logro de lo propuesto por el modelo Educativo y Pedagógico esta distante de alcanzar, una opinión que refleja que el cambio será tortuoso se deduce de una alumna de Pedagogía: “los profesores nunca nos hablaron de competencias, solo que tenía un conocimiento vago de competencias” (ALPED - E3).

- *7.3.2. En relación con el Método de enseñanza y aprendizaje*

La forma de proceder, de planificar el proceso de enseñanza y las estrategias didácticas que utilice en la actividad de clases, revelan el método empleado por el pedagogo para ir tras el logro de los resultados de aprendizaje propuesto en los syllabus. Se supone que, en el transcurso de los últimos cinco años, desde que se viene perfeccionando el cuerpo docente, lo aprendido se ha transferido y debería calar en el alumnado mejorando sus rendimientos académicos. Las siguientes afirmaciones, en función de los métodos de enseñanza – aprendizaje que utilizan los docentes, parecieran no reflejar la eficacia esperada. Cuando, se les consulta por el estilo que aplica el profesor los alumnos indican:

Son todos muy parecidos, muy estructurados, no salen de allí, no...como se llama...no se dan el tiempo como para decir, ...oye voy innovar con mis alumnos para que aprendan mejor, no...siempre se quedan ahí (ALD - E3).

Yo opino tradicional...todavía están en ese intertanto... de leer, tomar apuntes y listo ...para la casa (ALE - E4).

tradicionales...todos se rigen por lo mismo, no hay nadie que llegue con otras ideas, o si hay, son pocos (ALE - E2).

Como se registra, el grado de coincidencia en la percepción sobre el abundante uso del método frontal, proviene de todos lados y niveles de curso, algunos alumnos son tajantes y directos:

Esto es lo que más se ha visto, por lo menos nosotros, ... en todos los años que hemos estado en la carrera, es lo que más se ve, ...son más estructurados (ALE - E5).

Son tradicionales... (ALICI - E1).

La mayoría son tradicionales (ALIIGC - E1).

Lamentablemente los estudiantes son capaces de inferir y valorar su formación, incluso se refieren a la huella que deja en ellos una enseñanza de corte conductista, basta leer las siguientes dos opiniones de alumnas de carreras relacionadas a educación:

Obviamente tenemos que planificar, ... tenemos que hacer las planificaciones. Pero en el momento emergen cosas, ...pero igual estamos haciendo estructuradamente las cosas, paso a paso, como ya está enseñado, de esa forma no nos atrevemos a algo nuevo (ALEP - E6).

me acuerdo de una profesora que nos decía, hay que crear seres más creativos y con amor propio, pero acá, ...no lo dicen, pero se entiende el lema, ... “hay que crear seres escolarizados y estructurados” ...es como predicar y no practicar (ALEP - E4).

En consecuencia, acordes a la opinión de los alumnos, el profesorado ostenta un marcado sello de enseñanza tradicional. Una muestra más concluyente la evidencian algunos relatos:

Yo opino que todavía son tradicionales, ...de ‘power point’, de leer, tomar apuntes (ALE - E2).

Tradicionales...mucho más... como 98 a 2%... (risas)...no, si es verdad (ALICI - E2).

No obstante, es bueno reconocer la existencia de innovación pedagógica que según los estudiantes está emergiendo y le reconocen su validez como práctica efectiva de enseñanza. Algunos comentarios que demuestra el uso de actividades propias de los métodos activo-participativo, a continuación:

algunos salen de ese esquema y hacen cosas grupales, más trabajo en sala con talleres, o también...la tecnología también la están utilizando, con respecto de páginas y haciéndonos preguntas después (ALEP - E7).

las otras profesoras ya están explicándonos, haciendo participar a los alumnos, qué opinan, hacer actividades dentro de la clase (ALE - E4).

En estos relatos se reconoce la participación activa del alumno y una actitud totalmente diferente a la tradicional, se nota el cambio al traspasar parte importante de la acción en clases al trabajo práctico, al hacer. Otros testimonios que apuntan en la misma dirección:

No son tan, tan memoria, sino que uno en la práctica aprende. (ALIIGC - E7).

Yo pienso que este semestre igual innovamos. la metodología nueva que utilizamos este semestre era que nosotros elegíamos el tema (ALE - E3).

si, son muy dinámicas las clases (ALIIGC - E5).

Estas opiniones prueban que se utiliza y prioriza el trabajo grupal, reconociendo las bondades del actuar de esta manera, como también de lo significativo que resulta el aprendizaje, poco a poco se deja atrás la enseñanza individualista:

trabajar en grupo...si el grupo está bien estructurado, sabe lo que tienen que hacer cada una y ...lo solucionan entre ellas, es un aprendizaje súper significativo porque te enseñan de la manera más comprensible porque es de tú a tú, no hay alguien superior a ti (ALEP - E6).

tenemos unos abp en anatomía, unos trabajos para rellenar con notas también, que se trata básicamente de analizar un caso clínico y dividirlo en grupos, así que uno tiene que conversar con sus compañeros y llegar como a un posible diagnóstico, igual hay que hacer una presentación, así que no es como lo clásico (ALM - E1).

Los antecedentes indican que lentamente se está alineando la enseñanza a lo que propone el Modelo educativo de la universidad y se le debería asociar este impacto con el continuo perfeccionamiento docente que realiza la vice rectoría académica y dirección de docencia al profesorado universitario.

- *7.3.3. Sobre la didáctica del profesor*

Se espera que la práctica docente cada día se adecue al paradigma basado en competencias, por esta razón resulta válido conocer y verificar desde la mirada del estudiante, cómo está interviniendo el profesor al interior del aula, qué tipo de innovación realiza y, si su actitud y desempeño se halla cercano al de mediador, guía, tutor, como sugieren los nuevos métodos de enseñanza - aprendizaje y que estipula el modelo pedagógico de la universidad. A continuación, se presenta lo expresado por los alumnos de las distintas carreras y que devela el nivel de innovación didáctica del profesorado.

De los tres años, solamente creo que dos profesores han sido como ...eh...modernos en la manera que tienen, ...innovadores en la manera de enseñar (ALIIGC - E8).

Podemos decir que hay profes que usan metodologías nuevas, innovadoras que nos mantienen activos por lo menos un rato de la clase y hay otros profes que siguen la metodología súper rígida (ALPED - E4).

Será una profesora, ... y una profesora que no es de mecánica (ALIM-E4).

En el relato de los estudiantes se percibe que el académico realiza clases de manera diferente a la tradicional. Es una visión de alumnos de carreras diferentes pero que coinciden en la idea central: distinguen nítidamente a los académicos que intentan usar metodologías nuevas, modernas.

Ya decíamos en anteriores párrafos, los alumnos saben, son suficientemente críticos y certeros cuando definen y caracterizan el tipo de práctica docente que está relacionada al modelo de competencias. Hasta detallan el objetivo que pretende el profesor con la innovación para el aprendizaje. A modo de ejemplo:

Yo creo que las mejores clases son las de la profe de bioquímica, porque no enfatiza en aprender cosas puntuales que a la larga vamos a terminar olvidando, ...sino que hace que entendamos todo y después lo resumamos, lo resumamos con nuestras palabras, haciendo esquemas y cosas así (ALM - E6).

A continuación, se proseguirá desarrollando el tema centrándonos en elementos y detalles que juegan un papel valioso a la hora de aplicar determinados métodos de enseñanza. La forma y tipo de actividad o estrategia didáctica al interior del aula, revela claramente que tan cerca o lejos se está del modelo centrado en el alumno.

Basados en los conocimientos que aporta la neurociencia, se determina que la interrelación profesor – alumno se debe dar en un ambiente de confianza, de seguridad evitando la amenaza para que el aprendizaje se produzca. en opinión del alumnado de la universidad de Tarapacá, la interacción entre alumno –profesor producida durante la clase, se puede inferir de las siguientes afirmaciones.

Típico que el profesor llega con sus apuntes, *se sienta y empieza a leer, lee* o cuando uno le hace preguntas, ya, ...ahí explica más allá, pero si uno no le hace preguntas, no explica más allá (ALD - E6).

por ejemplo, me ha pasado con una profesora...ella se para al frente (risas)... *y lee* las diapositivas, ...y las lee y las lee...y no hace nada más que leerlas (ALE - E1).

... van con sus libros...súper antiguo, ...como máquina de escribir, como que dan su clase, pasa una materia...nos dan unos ejercicios y ...eso (AIM - E1).

Esta práctica docente unidireccional pareciera que domina al interior del aula, una modalidad ligada al conductismo, a la memorización que luego será evaluada en pruebas de lápiz y papel. A esto se suma el uso generalizado de ‘power point’ (ppt) como base para mostrar y pasar los contenidos teóricos. Veamos algunos ejemplos de lo que realizan didácticamente el profesorado, de acuerdo con lo observado por el alumno:

Algunos solo se rigen por el ‘power point’, explican la materia y ya, ...estamos listo (ALEP - E8).

Por ejemplo, ponen 'power point', muchos 'power point', ...lecturas de 'power point' (ALIIGC - E2).

...el ppt de fondo y el profesor habla (ALM - E4).

Pero es que tampoco hay profesores que explican la materia muy bien en ppt, ...por ejemplo, hay profesores que tenemos, que leen todo, y eso es la clase (ALPED - E3).

El análisis nos lleva a creer que el trabajo docente se circunscribe a un ambiente donde la pasividad del alumno impera en la sala de clases, como también nos conduce a valorar aparecen en el discurso mínimas instancias en la cual se percibe un mayor dinamismo en el proceso de enseñanza, hablamos de incorporar la explicación de contenidos por parte del académico, por ejemplo:

En la mayoría de los profesores es típico que ... obviamente *explican* y nosotros tenemos claro, ... tomar nuestros apuntes, pero la mitad son así porque la otra mitad utiliza métodos, así como 'power point' (ALD - E1).

hay algunos que leen y algunos que no, ...leen un poco y después se ponen a *explicar* (ALE - E5).

Pero también hay alumnos capaces de criticar fuertemente tanto el método como la práctica docente, basándose en la utilidad del 'power point'. Lo siguiente permite confirmar que el alumnado distingue y define perfectamente lo que significa un profesor eficaz. Algunas afirmaciones:

...el uso general es poner 'power point' y leer lo que está en el 'power point', ...entonces de por sí no sirve mucho, porque si va a leer el ppt, ...entonces mejor lo manda y nosotros lo estudiamos en la casa (ALD - E1).

no es como una presentación, ...así como cuando uno va a disertar, ...algo así que uno pone un par de frases o una imagen, ...no lo hacen así, siempre son así como escrita, ...completa, ...una diapositiva de pura escritura (ALE - E4).

Es un copia y pega, ...o le cambia el formato de pdf a un ppt con monitos y el logo de la Universidad (ALPED - E3).

Y coinciden sobre esto último, dos compañeras más, de otras carreras:

Usan 'power point' y, ...por ejemplo, nos ha pasado que copian y pegan de internet (ALIIGC - E1).

muchas veces lo encontramos en internet tal y cual (ALPED - E7).

No obstante, de entre todo este proceder tradicional y deficiente uso de un recurso pedagógico como el 'power point', surgen experiencias de aula que van en dirección

correcta si tomamos como referencia el modelo educativo de la universidad. Son prácticas donde se introducen recursos alternativos y distintas formas de acceder a la información de la disciplina. Los alumnos lo exteriorizan así:

El 'power point' no más, ...y prezzi, ...pero una vez no más (ALTMLHB - E4).

'power point', ...o prezzi (ALICI - E3).

y en relación con el uso de libros,

ellos siempre dicen que nosotros no tenemos que quedarnos con lo que ellos nos están enseñando...sino que también tenemos que buscar libros sobre la materia (ALD - E3).

envían libros que podemos utilizar, ...hay otras profes que tienen acceso al que nosotros no tenemos, ...lo envían por correo, o envían el link para que nosotros los descargemos (ALE - E5).

Sin ninguna duda, un aspecto controversial pero fundamental para el buen ejercicio de la profesión docente se vincula con el uso técnico de la tecnología digital aplicada a la enseñanza. La carencia o baja experticia de estas habilidades se tornan el centro de los ataques del alumno, quienes no conciben que la enseñanza esté exenta de TIC. La brecha generacional es notoria, una alumna en práctica expone su experiencia:

tuvimos que ir a hacer una experiencia a un aula con Tablet...y los niños sabían manejar mejor que nosotros el Tablet... ¡tía yo ya se esto!, y yo adelante les explicaba, ...y decían, tía ya lo sabemos... ¡ah...ya! ...entonces comencemos a trabajar...porque ellos lo sabían todo (ALEP - E1).

Las opiniones son variadas y arremeten contra diferentes flancos pedagógicos. Esto dicen los alumnos respecto de la tecnología utilizada en clases:

Yo creo que le falta...o sea utilizan obviamente las tics pero se quedaron en el 'power' y en el data...estoy hablando en general (ALEP - E2).

...es que lo único que ocupan es computador, su ppt y nada más (ALPED - E1).

Tienen la tecnología, pero no la aprovechan, siempre es lo mismo: data, ppt, data ppt (EPED - A1).

El borrador, pizarra y plumón se transforma en ordenador, data, ppt y lo preocupante es que se utilizan bajo el mismo método arcaico de enseñanza. Por otro lado, el uso didáctico de la tecnología juega a favor de una más activa y actualizada relación con el estudiante. Según los alumnos, algunas estrategias con los aparatos digitales son:

hay otros profesores que no, ...que están como más modernizados, usan su celular para dar clase (ALIM - E6).

lo que ha llamado la atención ha sido en inglés, la profesora nos ha hecho hacer como actividades con el celular y han sido súper, ...bien entretenida porque...o sea, se escapan de lo...nos hacen trabajar así, ...como divirtiéndonos (ALM - E2).

A nosotros en el laboratorio uno de los profes está haciendo las pruebas por internet, ...tenemos que ingresar como a una página que el profe tenía, e ingresar las respuestas...y enviársela al correo de él, y después el mismo, en el correo la revisaba y nos entregaba la nota (ALTML – E5).

La tecnología digital está permanentemente en evolución y de esto no escapa el ámbito educativo, por tanto, el reto es enorme y pone en tela de juicio la experticia y saberes del profesor cuando esta muestra débiles competencias en el uso de implementos digitales. Finalmente, la evaluación que realizan los alumnos no es positiva:

Las profes se enredan y no saben cosas súper básicas...como instalar un parlante...o como proyectar...o sea, eso hasta en un taller de una hora...que ya una hora es mucho...lo aprenden (ALEP - E4).

Yo creo que falta capacitación... porque igual...depende siempre de un alumno que les solucione los problemas del computador...lo profesores casi todos piden ayuda (ALEP - E8).

- *7.3.4. Sobre las estrategias de evaluación*

Cómo evidenciamos que el alumno elabora intencionadamente y en forma activa el propio conocimiento, y además lo demuestra en un desempeño bajo contexto determinado, es la tarea sistemática y compleja que enfrenta el docente durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto tendrá que recurrir a medios, técnicas e instrumentos evaluativos que den una valoración holística del nivel de aprendizaje alcanzado por cada estudiante.

El proceso tradicional se basa fundamentalmente en un examen escrito, técnica que se limita exclusivamente a confirmar si los contenidos conceptuales son recordados en la instancia y momento de aplicación de la prueba de lápiz y papel. El modelo asumido por nuestra universidad aspira a ampliar esa evaluación, avanzar hacia una valoración competencial, lo cual significa agregar las dimensiones actitudinales y procedimentales del sujeto a evaluar.

La comodidad que nos ofrecen ciertos medios e instrumentos evaluativos no tendría que ser el motivo para no iniciar alternativas de cambio, sin embargo, la narrativa de los participantes del estudio corrobora la permanencia y perfilan una acción evaluativa basada en lo tradicional. A continuación, algunos ejemplos contundentes de esto:

...pero obviamente los profesores siempre dicen que no tienen tiempo para tomar las pruebas orales, así que...prefieren tomarla escrita (ALD E5).

yo siento que nos explican que tenemos que cambiar, pero ellos no cambian...o sea, siguen haciendo las mismas evaluaciones que hace muchos años atrás...acá hacen una prueba para todas iguales (ALEP - E4).

la mayoría de las pruebas son escritas (ALE - E1).

todas son pruebas de lápiz y papel (ALIIGC - E6).

Aunque se le adicionan otras técnicas, se continúan focalizando en lo conceptual, en el contenido de la materia:

son pruebas tradicionales, por ejemplo, no nos hacen de alternativas, sino todas de preguntas abierta (ALIIGC - E7).

Pruebas escritas y disertaciones (ALPED - E8).

... Informes, prueba escrita y exposiciones (ALPED - E2).

todo, oral, controles, te están observando (ALE - E3).

Asimismo, se puede distinguir experiencias que tienden a innovar y acercarse a lo propuesto por el modelo pedagógico, el estudiante lo cuenta a su manera:

También nos han evaluado a través de trabajo y talleres, ...a modo personal siento que nos potenciamos más (ALEP - E3).

tenemos pruebas escritas, pruebas orales, pruebas de a dos personas, interrogación de a dos personas (ALE - E4).

por lo general son tres pruebas por ramo, si es que no tienen laboratorio, los que tienen laboratorio, son tres pruebas, ...más la prueba de laboratorio (ALICI - E5).

ahora último, como que también empezaron a meterle un proyecto, ...de cuatro pruebas, ahora hacen tres pruebas y el proyecto, ...eso igual es como para salvarte (ALIM - E2).

Respecto de la importancia que exhibe las pruebas, tanto teórica, escrita o examen y otras técnicas de evaluación, el alumno es consciente de la valía y peso que tiene esta para la formación profesional, siendo capaces de reflexionar y juzgar sobre ello:

Creo que el problema está...en que le damos mayor importancia o toma mayor peso la prueba teórica...el porcentaje es mayor en la prueba escrita...entonces el valor que le dan a la prueba escrita es más que un taller, que a lo mejor aprendemos más que estudiando para una prueba (ALEP - E8).

La prueba de cátedra por lo general tiene un mayor porcentaje que las disertaciones ...exposiciones e informes, lo cual yo creo que hacer una prueba escrita no va a medir todas las capacidades que nosotros tenemos, porque quizás muchas veces podemos pasar una semana estudiando y, en el momento de la prueba, quizás no sale todo lo que uno estudió o quizás uno se pone nerviosa y se le olvida, o no sabe cómo redactarlo (ALPED - E3).

A pesar de que somos una carrera de salud, realmente nosotros necesitamos proyectarnos hacia el paciente...más práctico que evaluación escrita (ALE - E3).

Como también critican la tradicional instancia final donde según ellos, se pone en juego el semestre curricular en un par de horas:

Bueno a fin de año tenemos el tema de los exámenes ...la mayoría oral (ALD - E2).

A fin de año siempre tenemos los exámenes finales que son todos orales y se pregunta, ...hay que estudiarse toda la materia del año y se hacen dos preguntas, es un examen oral y hay tres profesores, una comisión de tres profesores (ALD - E1).

Quiere decir que, si en el año me puede haber ido muy bien en un ramo, puedo haber tenido puros siete, y en el examen final...me va mal, repruebo el ramo igual, o sea, ... que da como lo mismo las notas en el año (ALD - E4).

- *7.3.5. A modo de síntesis*

El grupo focal de Jefes de carrera da signos y reconoce levemente la importancia que significa el Modelo educativo institucional y su influencia en la renovación e inserción de éste en sus planes de estudio de sus respectivas carreras, además, se distinguen distintos enfoques y opiniones entre ellos que revelan matices diferentes acerca del grado de apropiación y dominio del Modelo por parte del profesorado.

La aspiración sería que los académicos asuman y desempeñen el rol protagónico sobre la base de un liderazgo que estimule al alumno a pensar y aprender significativamente para que se produzca y refleje el cambio de paradigma. La tarea es compleja si se desea una mudanza actitudinal desde el rol tradicional a un rol de facilitador, guía y mentor. Por ahora, al menos en el discurso del profesorado, asoma la idea de reconocer al estudiante como un sujeto activo y que admite parte de responsabilidad en su formación.

El deseado aprendizaje profundo y su aplicación para la vida depende en gran medida del estilo y teoría que sustenta el profesorado en la enseñanza, de la forma como diseña experiencias prácticas para sus estudiantes. Brown y Pickford (2013), lo explican de esta manera,

No solo tenemos que pensar en los criterios de evaluación, sino también en la ponderación, el tiempo, los actores, y cómo se corresponde todo ello con la finalidad que pretendemos,

considerando imaginativamente que los métodos y enfoques puedan estimular a los estudiantes (p. 13).

Puede sorprender que los Jefes de carrera indiquen que el alumnado asume positivamente los cambios educativos, adaptándose además de buena forma al nuevo paradigma de aprendizaje. Un factor que pudiese explicar lo anterior, es el hecho de que los estudiantes se familiarizan más rápidamente debido a que sus planes se encuentran estructurados en formación basada en competencias, por tanto, desde sus inicios el estudiante vivencia un ambiente pedagógico bajo este paradigma, a diferencia del profesorado que lidia entre el desaprender lo tradicional y el abordaje hacia la nueva propuesta didáctica, que pareciera resultar hasta ahora, lenta y con un cúmulo de obstáculos.

No obstante, es prudente reconocer que los Jefes de Carrera de la facultad de educación y humanidades vislumbran atisbos de un profesorado que comienza tímidamente a probar métodos en consonancia con el modelo pedagógico, resultante quizás del impacto que pudiese estar provocando las ofertas de una variedad de cursos y talleres de perfeccionamiento relacionados a metodologías activas de aprendizaje en estos últimos años.

Algunos datos comprueban la existencia de un discurso más teórico que práctico del académico, que se esfuerza e intenta demostrar un dominio didáctico al incluir ciertas metodologías activas cercanas al aprendizaje basado en problemas, sin embargo, en la acción real esto no se cristaliza plenamente dadas las condicionantes que impiden una aplicación eficaz, como serían el número de alumnos por curso, mobiliarios adecuado, entre otros.

Además, si bien es destacable la apuesta hacia la innovación, de los relatos de los jefes de carrera se confirma al momento de instancias evaluativas, que el profesorado seguiría optando por métodos tradicionales de evaluación, en consecuencia, se continúa “poniendo notas”, números que apuntan a clasificar al alumno como un participante más de un ranking basado en habilidades normalizadas, olvidando la diversidad que concurre a las aulas de la Universidad de Tarapacá. Indudablemente, se deja sentir y permanece el peso de la tradición.

En conclusión, a partir de la mirada de esta jefatura, se infiere y reconoce que, a pesar de tener un modelo educativo, explicitados los métodos a utilizar e incluso la propuesta de medios e instrumentos evaluativos, la percepción de los jefes de carrera bosqueja al interior de la universidad un medio ambiente centrado en la enseñanza. Si bien se observa un cierto grado de avance e innovación en enseñanza centrada en el aprendizaje y la formación del saber hacer y ser del alumno, coexiste una enérgica oposición desde la tradición pedagógica, y la permanencia de un estilo ligado a los contenidos y a la comunicación verbal, lo que impide una óptima formación integral. De la Cruz (2016), lo describe así:

¿Qué entendemos por contenidos? Por contenidos entendemos todo aquello que sea susceptible de aprendizaje. Incalculable el número de veces que he hecho, esta pregunta, en mi larga trayectoria, como Inspector Técnico de Educación. La respuesta más espontánea, y porcentualmente más amplia, superando el 90%, se ha centrado en los contenidos académicos intelectuales. No más de un 10% han incluido otros contenidos relacionados con los temas transversales, con los valores, con las conductas, con los juegos, con la organización de un trabajo, etc. No creo que se necesite más espacio para dejarlo más claro. (p. 317)

Luego de efectuado el análisis de lo expresado por los estudiantes de la Universidad de Tarapacá, se confirma y reconoce que la aplicación y uso de métodos de enseñanza - aprendizaje del profesorado universitario, en su gran mayoría, mantiene una tendencia y su puesta en acción se posesiona marcadamente hacia el modelo tradicional de enseñanza.

Esta impresión concuerda con lo declarado por las jefaturas de carrera, tanto de aquellas del ámbito educativo como de los que no tienen vinculación a las pedagogías, demostrando que persiste en la acción pedagógica universitaria una brecha latente con el enfoque centrado en el aprendizaje, vale decir, con el modelo educativo y pedagógico, además, reafirma la idea de que los procesos de cambio e innovación didáctica al interior del campo universitario esta colmado de incertidumbres y el éxito es incierto.

Los alumnos, sin distinción de carrera reconocen inmediatamente al profesor que realiza una labor pedagógica ligada al conductismo, ineficaz según ellos, a modo de ejemplo:

pero es que algunos ni siquiera quieren venir a clases, ...porque si uno ve que el profe lee todo el ppt, entonces para que voy a venir a una clase, ...si después me va a subir la misma materia y yo la puedo leer (LPED - E7).

En cuanto a la práctica e interacción con el alumnado dentro del aula, lo frecuente de escuchar en los alumnos es el uso de 'power point' como principal y a veces única herramienta para exponer los contenidos, descubriendo en el profesorado una evidente acción pedagógica que, a pesar de la inclusión de tecnología digital, su práctica en el aula sin duda replica el modelo tradicional. Nuevos testimonios que lo confirman, son los siguientes.

lo más común es el ppt (ALM – E5).

'power point' es lo que más se ocupa...es el caballo de batalla (ALICI – E4).

Respecto a las formas de evaluación y aplicación de técnicas e instrumentos, si es que se desea alinear con el enfoque de competencias, es necesario que se incluya la participación del alumnado en el proceso evaluativo a través de instancias de autoevaluación y coevaluación, si es que se pretende una evaluación de calidad.

De acuerdo con lo narrado por los alumnos participantes, sus opiniones denuncian una crítica certera al decir que las labores de sus profesores presentan rasgos de conservadurismo, esto se detecta nítidamente en momentos evaluativos, en nuestro caso, se refleja en el excesivo uso de pruebas escritas. Un ejemplo:

En mi caso es de memoria, ...a veces son de alternativas, otras de desarrollo, ...y en el caso de que nosotros que tenemos práctica...ahí hay que hacer tipos de exámenes, hay que hacerla súper bien ...como caer en los rangos, en los valores que nos dan los profes, si no eso está mal (ALD - E4).

La evaluación es un elemento esencial de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje y, por tanto, mantener la tradición evaluativa provocaría que la verificación de conocimientos, habilidades y actitudes sea sesgada, debido a que exámenes y pruebas escritas no se convierten en la mejor y única opción. Como dice Garfella (2017):

Es cierto que al final hay que valorar para poner una nota, pero los docentes deberíamos enfatizar los procesos metacognitivos y facilitar el intercambio de experiencias de nuestros alumnos para que tomen conciencia de sus procesos de aprendizaje y pongan los medios para mejorar sistemáticamente (p. 89).

Si bien a través del proceso evaluativo se pretende conocer los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es también un momento en el cual el docente puede reflexionar sobre el impacto de la didáctica empleada, información trascendental para optimizar futuros procesos y que sirve además para cerciorarse de si la propuesta pedagógica fue coherente entre desarrollo y diseño planteado. Los alumnos son crítico de esto, ellos cuestionan:

...o sea, una cosa es que está actualizado y otra es que lo apliquen (ALPED - E8).

Nos falta práctica, practicar más, salir a terreno y hacer experiencias (ALEP-E6).

Yo creo que algunos han ido innovando, no todos, pero esos mismos que no han ido innovando los han ido sacando, lo han ido sacando mediante los reclamos que los mismos alumnos hacen...no los sacan si...del departamento, pero si los sacan de los ramos (ALE - E3).

CAPÍTULO 8. RESULTADOS PARCIALES DEL CUESTIONARIO A PROFESORES Y ENTREVISTAS A RESPONSABLES

8.1. Resultados Parte cuantitativa

- 8.1.1. En relación con el Método de enseñanza y aprendizaje

El análisis de los resultados obtenidos por la aplicación del Cuestionario CEMEDEPUNOS permite inferir como participan algunos componentes relacionados con el modelo centrado en la enseñanza. A saber:

Tabla 1: Lección magistral

En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	3	7.1	7.3	7.3
	muy en desacuerdo	6	14.3	14.6	22.0
	muy de acuerdo	6	14.3	14.6	36.6
	de acuerdo	7	16.7	17.1	53.7
	en desacuerdo	19	45.2	46.3	100.0
Total		41	97.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	2.4		
Total		42	100.0		

Tabla 2: Transmisión de conocimientos

El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy de acuerdo	6	14.3	14.3	14.3
	muy en desacuerdo	7	16.7	16.7	31.0
	indeciso	7	16.7	16.7	47.6
	de acuerdo	10	23.8	23.8	71.4
	en desacuerdo	12	28.6	28.6	100.0
Total		42	100.0	100.0	

El profesorado que responde el cuestionario, según los datos, demostraría que la lección magistral no sería el método preferente a utilizar para la realización de sus clases (Tabla 1), lo cual estaría indicando aparentemente que este modelo tradicional de enseñanza no representa un quehacer dominante en la universidad de Tarapacá, sin embargo, no es menor la cifra y puede preocupar que alrededor de un tercio de profesores se muestre de acuerdo en el uso metodológico basado en la clase teórica. Se confirma la mayor tendencia si consideramos que un 45% de los encuestados manifiesta estar en desacuerdo

de que el trabajo esencial del profesor universitario sea simplemente el transmitir los conocimientos a sus alumnos (tabla 2).

Respecto a la actitud del alumno en clases, la muestra consultada refuerza la idea de que la clase tradicional no sería la más utilizada, puesto que un 64.3% afirma que el papel básico de los estudiantes en clase, no tendría por qué ser el de estar atentos y tomar bien los apuntes (tabla 3). Más bien, dicen los docentes (90%), se pretende que el aprender sea un construir personalmente significados (tabla 11).

Tabla 3: Papel de los alumnos

El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy de acuerdo	2	4.8	4.8	4.8
muy en desacuerdo	6	14.3	14.3	19.0
de acuerdo	6	14.3	14.3	33.3
indeciso	7	16.7	16.7	50.0
en desacuerdo	21	50.0	50.0	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Tabla 11: Aprender es construir significados

Aprender es construir personalmente significados

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	1	2.4	2.4	2.4
en desacuerdo	2	4.8	4.9	7.3
de acuerdo	16	38.1	39.0	46.3
muy de acuerdo	22	52.4	53.7	100.0
Total	41	97.6	100.0	
Perdidos Sistema	1	2.4		
Total	42	100.0		

Sin embargo, se notan algunos contrastes debido a que un porcentaje importante (59.6%) está de acuerdo que el tiempo de sus clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura (tabla 4) y para la realización de esto, según los resultados de los encuestados (52%), muestran acuerdo de que es imprescindible dominar la materia que se imparte (tabla 5), ambas acciones didácticas denotan una clara intención pedagógica centrada en la enseñanza y en contenidos, lo que significaría que el profesorado no está asumiendo una renovada actitud de guía y mediador, como es la que se pretende bajo un enfoque por competencias.

Tabla 4: Clases teóricas

El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy en desacuerdo	1	2.4	2.4	2.4
indeciso	7	16.7	16.7	19.0
en desacuerdo	9	21.4	21.4	40.5
muy de acuerdo	12	28.6	28.6	69.0
de acuerdo	13	31.0	31.0	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Tabla 5: Dominio de la materia

Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	2	4.8	4.9	4.9
muy en desacuerdo	6	14.3	14.6	19.5
muy de acuerdo	10	23.8	24.4	43.9
en desacuerdo	11	26.2	26.8	70.7
de acuerdo	12	28.6	29.3	100.0
Total	41	97.6	100.0	
Perdidos Sistema	1	2.4		
Total	42	100.0		

Se detectan y suman también en el mismo sentido nuevas contradicciones si consideramos que un 76.2% se encuentra de acuerdo en que aprender significaría incrementar los conocimientos disponibles (tabla 6), revelando una nítida intención de concentrar la acción didáctica en impartir la materia del curso, propio de una clase magistral, en clara discordancia con lo expresado por un alto número de docentes (82,5%), en referencia a que el conocimiento no sería algo establecido en los libros y otros documentos, sino un reto a construir entre estudiantes y profesores (tabla 7), idea asociada a un aprendizaje de naturaleza más reflexiva.

Tabla 6: Aprendizaje

Aprender es incrementar los conocimientos disponibles

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy en desacuerdo	2	4.8	4.9	4.9
indeciso	2	4.8	4.9	9.8
en desacuerdo	5	11.9	12.2	22.0
de acuerdo	15	35.7	36.6	58.5
muy de acuerdo	17	40.5	41.5	100.0
Total	41	97.6	100.0	
Perdidos Sistema	1	2.4		
Total	42	100.0		

Tabla 7: Construcción del conocimiento

El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy en desacuerdo	1	2.4	2.5	2.5
	en desacuerdo	2	4.8	5.0	7.5
	indeciso	4	9.5	10.0	17.5
	de acuerdo	9	21.4	22.5	40.0
	muy de acuerdo	24	57.1	60.0	100.0
Total		40	95.2	100.0	
Perdidos	Sistema	2	4.8		
Total		42	100.0		

En la misma línea, relacionado con el modelo centrado en el estudiante, el profesorado en alto porcentaje (78.6%) corrobora estar de acuerdo con que un buen profesor no debería presentar los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno (tabla 8), es decir, abrazar el constructivismo, dando oportunidad al educando para que realice aportaciones personales (tabla 12), permitiéndole así desarrollar un pensamiento crítico, como también dejar que sea copartícipe en la construcción del conocimiento junto al profesor (tabla 9).

Tabla 8: Conocimiento abierto a la reconstrucción personal del alumno

Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	1	2.4	2.4	2.4
	de acuerdo	8	19.0	19.0	21.4
	muy de acuerdo	33	78.6	78.6	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabla 12: Oportunidad de aportaciones personales

Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	3	7.1	7.1	7.1
	de acuerdo	6	14.3	14.3	21.4
	muy de acuerdo	33	78.6	78.6	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabla 9: Conocimiento construido por el estudiante

El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en desacuerdo	1	2.4	2.4	2.4
	indeciso	6	14.3	14.6	17.1
	de acuerdo	10	23.8	24.4	41.5
	muy de acuerdo	24	57.1	58.5	100.0
	Total	41	97.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	2.4		
Total		42	100.0		

Como valor fundamental del enfoque por competencias, se encuentra el hecho de que las habilidades, destrezas y conocimientos deberían ser útiles para interpretar la realidad en la que están inmersos los estudiantes. Este principio lo tiene muy bien asumido un 93% de los académicos, quienes, al menos teóricamente fundamentarían sus clases con el propósito de enseñar *un aprender significativo para la vida* y no una superficial y simple *preparación* para aprobar el curso (Tabla 10).

Tabla10: Conocimientos para interpretar la realidad

Los conocimientos que mis estudiantes adquieren les sirven inmediatamente para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	55	1	2.4	2.4	2.4
	indeciso	2	4.8	4.8	7.1
	de acuerdo	17	40.5	40.5	47.6
	muy de acuerdo	22	52.4	52.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Refuerzan lo anterior, los datos del profesorado (tabla 15) quienes consideran (95%), que la disposición de su asignatura se configura para crear un entorno de aprendizaje que fuerza a movilizar un aprendizaje activo del alumno, como también se afirma (88%), la existencia de una preocupación por que los contenidos sean posibles de aplicar de la teoría a problemas reales (tabla 16).

Por tanto, de acuerdo a las cifras de estas tres tablas anteriores, la visión del profesorado se ajustaría bastante bien a un enfoque centrado en el aprendizaje y al uso de método activos participativos.

Tabla 15: Clase como un entorno de aprendizaje

Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad, etc.)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	1	2.4	2.4	2.4
	de acuerdo	8	19.0	19.5	22.0
	muy de acuerdo	32	76.2	78.0	100.0
	Total	41	97.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	2.4		
Total		42	100.0		

Tabla 16: Aplicación de teoría a problemas reales

Muestra aplicaciones de la teoría a los problemas reales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en desacuerdo	1	2.4	2.4	2.4
	indeciso	3	7.1	7.3	9.8
	de acuerdo	11	26.2	26.8	36.6
	muy de acuerdo	26	61.9	63.4	100.0
	Total	41	97.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	2.4		
Total		42	100.0		

Cuando se les consulta respecto de la inclusión de las tic en su labor académica, con el propósito de fomentar la participación e interacción de los alumnos a través de redes sociales y foros de discusión, la respuesta de los encuestados corresponde a un 73.8% de aprobación (tabla 13), lo cual permite suponer que el profesorado está plenamente consciente de la importancia de manejar e incluir didácticamente la tecnología digital en su proceso de enseñanza – aprendizaje, la duda estaría en el hecho de si se perfeccionan permanentemente para un dominio educativo y posterior inserción en su metodología.

Tabla 13: Uso de las nuevas tecnologías

Hago uso de las nuevas tecnologías para fomentar la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, etc. mediante la tutoría telemática, foros de discusión, entre otros.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	muy en desacuerdo	1	2.4	2.4	2.4
	indeciso	2	4.8	4.8	7.1
	en desacuerdo	8	19.0	19.0	26.2
	de acuerdo	15	35.7	35.7	61.9
	muy de acuerdo	16	38.1	38.1	100.0
Total		42	100.0	100.0	

La respuesta de los encuestados da cuenta de que poseen *conocimientos teóricos* acerca de procedimientos y acciones docentes propios del paradigma socioconstructivista, esto se confirma si se toma en cuenta que el 90% de la muestra consultada dice estar

incluyendo en sus clases el estudio de casos y/o simulaciones, vale decir, métodos que se encuentra alineados con el enfoque por competencias y que servirían para potenciar la integración de la teoría con la práctica (tabla 14), como también se aprecia que el 95% se valdría de la estrategia de utilizar sistemáticamente la *pregunta en clases*, es decir, una acción pedagógica adecuada para el ambiente centrado en el aprendizaje que busca motivar la participación de los estudiantes (tabla 17), no obstante, estaría al debe el posesionarse cabalmente en el rol de tutor como plan de trabajo sistemático de asesoría a los alumnos (tabla 18) si tomamos como referencia que tan solo un 45% recurre a este, lo que explicaría la baja existencia de asumir un nuevo rol y renovada actitud frente al estudiante, ya que se considera decisivo el monitoreo de guiar el proceso de aprendizaje y certificar en qué medida se van adquiriendo las habilidades y competencias fijadas por el programa de asignatura.

Tabla 14: Estudio de caso y simulación

Hago uso de estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	4	9.5	9.5	9.5
de acuerdo	9	21.4	21.4	31.0
muy de acuerdo	29	69.0	69.0	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Tabla 17: Uso de la pregunta para motivar al estudiante

Hago uso de la pregunta en mi clase de manera sistemática para motivar a los estudiantes a que participen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	2	4.8	4.8	4.8
de acuerdo	10	23.8	23.8	28.6
muy de acuerdo	30	71.4	71.4	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Tabla 18: Tutoría

Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que lo deseen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy en desacuerdo	2	4.8	4.9	4.9
indeciso	7	16.7	17.1	22.0
muy de acuerdo	7	16.7	17.1	39.0
de acuerdo	12	28.6	29.3	68.3
en desacuerdo	13	31.0	31.7	100.0
Total	41	97.6	100.0	
Perdidos Sistema	1	2.4		
Total	42	100.0		

- 8.1.2. Sobre la didáctica del profesor

Los resultados de cada ítem, nos permiten ordenar elementos atingentes a la didáctica que dice manejar el académico, de esta manera podemos evaluar la experiencia del profesor en temas concernientes a planificación de asignatura, comunicación con los alumnos, criterios respecto a evaluación autentica, es decir, habilidades directamente relacionadas con competencias para una buena práctica docente: A continuación, según los datos obtenidos es posible deducir lo siguiente:

Se cree pertinente para el análisis de las tablas, basarse en la estructura y proceso temporal lógico de un curso, es decir, la existencia de una etapa previa de planificación, luego la realización del curso, posteriormente evaluar y retroalimentar el proceso. De acuerdo a las cifras, se aprecia que un gran porcentaje de docentes (97.6%) reconocen que le dedican el tiempo suficiente a la tarea de *planificar la asignatura* que enseña (Tabla 23), lo que demuestra que existen instancias de reflexión y preparación para la enseñanza, además el 95% agrega que se preocupan de seleccionar los *contenidos* que imparten, utilizando criterios relacionados con los resultados de aprendizaje, utilidad e interés del alumno (tabla 24).

Tabla 23: Planificación de asignatura

Dedico tiempo a la tarea de planificar la asignatura que enseño.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	1	2.4	2.4	2.4
	de acuerdo	11	26.2	26.2	28.6
	muy de acuerdo	30	71.4	71.4	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabla 24: Selección de contenidos

Selecciono los contenidos que voy a impartir utilizando criterios relacionados a los objetivos, relevancia, utilidad, interés del alumno.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	1	2.4	2.4	2.4
	de acuerdo	8	19.0	19.5	22.0
	muy de acuerdo	32	76.2	78.0	100.0
	Total	41	97.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	2.4		
Total		42	100.0		

Pero no solo panificarían y seleccionarían contenidos, igualmente, afirma el 78,6% de los académicos, se preocupan de organizar bien los conocimientos, basados en un cuidada presentación y exposición, con el fin de facilitar la comprensión y por ende el aprendizaje de sus estudiantes (tabla 20).

Tabla 20: Organizar los conocimientos

Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy en desacuerdo	1	2.4	2.4	2.4
indeciso	2	4.8	4.8	7.1
en desacuerdo	6	14.3	14.3	21.4
de acuerdo	13	31.0	31.0	52.4
muy de acuerdo	20	47.6	47.6	100.0
Total	42	100.0	100.0	

En cuanto a las tareas concernientes al trabajo directo de aula, los resultados dejan en evidencia que hay un dominio teórico de las estrategias didácticas por parte del profesorado. Como una primera exploración, cuando se les consulta por la metodología que emplean con sus respectivos cursos, la muestra de la investigación (90,4%), dice tomar en consideración el adaptar a las características del grupo de alumnos, variadas metodologías de enseñanza (tabla 19), lo que estaría aseverando que el académico conoce y manejaría métodos de aprendizajes, independientes de la clase magistral.

Tabla19: Metodología de enseñanza variada

Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	4	9.5	9.5	9.5
de acuerdo	9	21.4	21.4	31.0
muy de acuerdo	29	69.0	69.0	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Y en referencia a la interacción con los alumnos y el desarrollo de las clases, es posible afirmar, de acuerdo a los datos de la tabla 21, que el 90,4% incluye en los inicios de cada clase, el recordar y retroalimentar brevemente los contenidos pasados en la clase anterior, lo que se considera un aspecto importante desde un punto de vista pedagógico, ya que se estaría dando al proceso de aprendizaje una connotación y lógica de continuidad permitiendo al alumnado establecer vínculos con los nuevos aprendizajes.

Un segundo factor clave y vital para el desarrollo eficaz del curso, se refiere a los objetivos de la clase, según los datos, un alto porcentaje (97,6%) asevera que comunica a sus estudiantes los objetivos de la sesión o del tema que están tratando en clase (tabla 25), por tanto, el alumnado tendría muy claro lo que pretende el profesor, como también la responsabilidad que debe asumir respecto de su aprendizaje.

Tabla 21: Recuerdo de lo tratado en clase anterior

Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	4	9.5	9.5	9.5
	de acuerdo	14	33.3	33.3	42.9
	muy de acuerdo	24	57.1	57.1	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Tabla 25: Objetivos de la sesión

Comunico a mis alumnos los objetivos de la sesión o del tema que estamos tratando en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	1	2.4	2.4	2.4
	de acuerdo	12	28.6	28.6	31.0
	muy de acuerdo	29	69.0	69.0	100.0
	Total	42	100.0	100.0	

Otros dos aspectos formativos trascendentes y que reflejan una buena docencia, en primer lugar, sería la acción de considerar en su práctica de aula, que sus alumnos conozcan las referencias bibliográficas esenciales para la materia (tabla 26).

Las cifras prueban que el profesorado (82,9%) efectivamente tiene en cuenta de que el estudiante esté informado sobre las referencias bibliográficas esenciales de su disciplina, y en segundo lugar resulta también significativo que un 83% de los encuestados respondiese que al término de cada clase realiza una síntesis de lo tratado en ella (tabla 22), lo que nos transmite la idea de que el académico de la universidad de Tarapacá posee conocimientos didácticos e incluye instancias correctas que le otorgan una consistencia, sentido e intencionalidad pedagógica a la clase.

Tabla 26: Referencias bibliográficas

Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	indeciso	2	4.8	4.9	4.9
	de acuerdo	7	16.7	17.1	22.0
	muy de acuerdo	32	76.2	78.0	100.0
	Total	41	97.6	100.0	
Perdidos	Sistema	1	2.4		
Total		42	100.0		

Tabla 22: Síntesis de lo tratado en la clase

Al terminar la clase, hago una síntesis de lo tratado en ella

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido en desacuerdo	2	4.8	4.8	4.8
indeciso	5	11.9	11.9	16.7
muy de acuerdo	17	40.5	40.5	57.1
de acuerdo	18	42.9	42.9	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Siguiendo con el análisis y según los guarismos, se aprecia que el profesorado (90%) provee contextos en sus clases que obligan a relacionarse constructivamente con los alumnos en un ambiente de comunicación y buenas relaciones interpersonales (tabla 27), estrategia que ayudaría a mejorar considerablemente al proceso formativo, ya que un clima de confianza y seguridad aumenta las posibilidades de facilitar el aprendizaje en sus alumnos.

Tabla 27: Generación clima de buenas relaciones

Proveo instancias en clase para generar un clima de buenas relaciones interpersonales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido en desacuerdo	2	4.8	4.8	4.8
indeciso	2	4.8	4.8	9.5
de acuerdo	8	19.0	19.0	28.6
muy de acuerdo	30	71.4	71.4	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Además, se agrega en el cuestionario una pregunta interesante (tabla 28) que nos entrega datos que habitualmente no son valorado en su justa medida cuando se estudia la acción pedagógica del profesor, estamos hablamos de aspectos socio afectivos, del ser y convivir con sus estudiantes.

El 88,1% del profesorado afirma que durante el proceso de enseñanza aprendizaje se interesa por sus estudiantes como personas, lo que nos lleva a pensar que existe la preocupación e intención de conectarse con el alumnado a través de una comunicación recíproca, lo que lo convierte en una actividad tan apreciable como el aprendizaje de conocimientos disciplinares, por ello, creemos que el académico debería estar en capacidad de demostrar permanentemente habilidades socio-afectivas que proporcionen la creación de lazos más estrechos con sus estudiantes.

Finalmente, se concluye en referencia a las *habilidades didácticas* que debe poseer el profesorado para una buena labor docente, de acuerdo con los resultados de la investigación, se estaría confirmando que se encuentran asumidas, no obstante, resultará muy interesante triangular esta información con la entregada por los demás informantes de la tesis.

Tabla 28: Interés por los estudiantes como persona

Me intereso por los estudiantes como personas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy en desacuerdo	1	2.4	2.4	2.4
en desacuerdo	1	2.4	2.4	4.8
indeciso	3	7.1	7.1	11.9
de acuerdo	6	14.3	14.3	26.2
muy de acuerdo	31	73.8	73.8	100.0
Total	42	100.0	100.0	

- *8.1.3. Sobre las estrategias de evaluación*

Como una forma de facilitar el análisis de los datos de cada tabla, se opta por agruparlas de acuerdo al tipo, técnicas, instrumentos y momentos de evaluación con el fin de facilitar la comprensión de la información. Se piensa que esta competencia docente es vital puesto que, a partir de la metodología de evaluación empleada, se obtendrá la información útil y pertinente para valorar la producción de aprendizaje en el alumno, información relevante para posteriormente implementar acciones de mejora pedagógica.

Se deduce de los resultados del cuestionario, que el método tradicional de evaluación no está presente en la práctica habitual del docente, vale decir, no existiría una tendencia a medir cantidades de contenidos y centrarse en lo cuantitativo.

Esto es lo demuestra un 64.3% del profesorado encuestado, que manifiestan que la evaluación no debe solo limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos (Tabla 31). Se corrobora esta última afirmación, aunque en menor porcentaje, con el reconocimiento del 71.4% de académicos, quienes dicen que los exámenes no serían el mejor método para evaluar a sus alumnos (tabla 29), como tampoco la tendencia es mayor y se inclina por el uso de formato de prueba objetiva (tabla 30), ya que tan solo un 28.5% de la muestra participante estaría de acuerdo en utilizar esta técnica de evaluación.

Tabla 31: Valoración conocimientos adquiridos

La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	3	7.1	7.3	7.3
muy de acuerdo	3	7.1	7.3	14.6
de acuerdo	8	19.0	19.5	34.1
muy en desacuerdo	12	28.6	29.3	63.4
en desacuerdo	15	35.7	36.6	100.0
Total	41	97.6	100.0	
Perdidos Sistema	1	2.4		
Total	42	100.0		

Tabla 29: Método para evaluar

El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy de acuerdo	2	4.8	4.8	4.8
de acuerdo	4	9.5	9.5	14.3
indeciso	6	14.3	14.3	28.6
muy en desacuerdo	10	23.8	23.8	52.4
en desacuerdo	20	47.6	47.6	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Tabla 30: Prueba Objetiva

Para evaluar a mis alumnos utilizo, como método, exámenes con formato de prueba objetiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy de acuerdo	3	7.1	7.3	7.3
muy en desacuerdo	6	14.3	14.6	22.0
indeciso	6	14.3	14.6	36.6
de acuerdo	9	21.4	22.0	58.5
en desacuerdo	17	40.5	41.5	100.0
Total	41	97.6	100.0	
Perdidos Sistema	1	2.4		
Total	42	100.0		

Por otra parte, se infiere de las respuestas emitidas hasta ahora, que existe una maciza tendencia que refleja el trabajo en aula con un enfoque de competencias. Las siguientes tablas reafirman lo dicho, por ejemplo, es contundente lo afirmado por el 88% de los profesores que dicen incluir en su proceso de enseñanza los ensayos, informes, portafolios (Tabla 34), y que además complementan el tradicional examen con otros métodos de orientación formativa/continua.

Tabla 34: Complementos evaluativos al examen

Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	1	2.4	2.4	2.4
en desacuerdo	4	9.5	9.5	11.9
de acuerdo	8	19.0	19.0	31.0
muy de acuerdo	29	69.0	69.0	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Una prueba más, es el alinearse con el programa de asignatura, entre los objetivos establecidos en la planificación y la metodología de evaluación que aplicaría el docente, las cifras son concluyentes ya que el 95,3% afirma evaluar los aprendizajes del estudiante de acuerdo a lo establecido en el syllabus (tabla 32), así mismo aseguran (61.9%) negociar

con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, es decir, utilizan como método de evaluación el contrato pedagógico (Tabla 33) que vendría siendo pacto de acuerdo y consentimiento mutuo entre profesor – alumno durante el transcurso del curso.

Tabla 32: Evaluación de objetivos

Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	2	4.8	4.8	4.8
de acuerdo	12	28.6	28.6	33.3
muy de acuerdo	28	66.7	66.7	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Tabla 33: Contrato pedagógico

Utilizo como método de evaluación el contrato pedagógico, negociado con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar en la evaluación, etc.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido muy en desacuerdo	4	9.5	9.5	9.5
indeciso	5	11.9	11.9	21.4
en desacuerdo	7	16.7	16.7	38.1
muy de acuerdo	10	23.8	23.8	61.9
de acuerdo	16	38.1	38.1	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Al enfocar el análisis en el *tipo* de evaluación más frecuentemente utilizado por el profesorado, según los encuestados, se continúa revalidando una actitud hacia un enfoque centrado en el alumno, ya que el 83% de la muestra consultada realiza una evaluación diagnóstica inicial con el fin de verificar el nivel de conocimiento previo al inicio del curso (tabla 37), demostrando respetar la secuencia lógica y técnica en su aplicación, seguramente con el fin de obtener una rigurosa y fiable información para luego poder introducir las mejoras en posibles aspectos débiles detectados en sus alumnos.

Tabla 37: Evaluación para conocimientos previos

Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido en desacuerdo	2	4.8	4.8	4.8
indeciso	5	11.9	11.9	16.7
de acuerdo	10	23.8	23.8	40.5
muy de acuerdo	25	59.5	59.5	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Un segundo momento evaluativo y de gran importancia para la formación basada en competencias es la evaluación procesual o formativa. El tratamiento de los datos en las siguientes tablas demuestra claramente que efectivamente el profesor incluye en su metodología la evaluación de proceso. La tabla 38 deja en evidencia que el 95.2% asevera que evalúa para obtener información del proceso de aprendizaje de sus estudiantes e introducir las mejoras necesarias y resta importancia a focalizarse en valorar resultados.

Tabla 38: Evaluación del proceso de aprendizaje

Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del procesos de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido en desacuerdo	1	2.4	2.4	2.4
indeciso	1	2.4	2.4	4.8
de acuerdo	19	45.2	45.2	50.0
muy de acuerdo	21	50.0	50.0	100.0
Total	42	100.0	100.0	

La evaluación continua, muy asociada al paradigma centrado en el aprendizaje, se transforma en un antagonista de la evaluación con carácter calificador, sumativo. El objetivo que pretende es optimizar el proceso de formación, tanto del académico como el del alumnado, por esta razón es clave llevar un seguimiento en diferentes momentos durante el desarrollo del curso para verificar en qué medida el estudiante va adquiriendo las habilidades comprometidas en su formación. Las cifras (tabla 35) indican que un altísimo porcentaje (94,2%) aplicaría evaluaciones periódicas durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que es muy positivo debido a que se utilizaría la evaluación como método formativo transformándose en una instancia más de aprendizaje.

La tabla 36 reafirma lo anterior, puesto que los docentes (92.8%) aseguran utilizar procedimientos de evaluación continua, ya sea informes, pruebas o ensayos que son revisados y devueltos corregidos a los estudiantes, con sus respectivas instrucciones que significan una retroalimentación importante para la mejora continua, evitando así, mantener la incertidumbre de la calidad de la formación para el final del semestre, en base a un examen de carácter sumativo.

Tabla 35: Seguimiento del aprendizaje

Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	2	4.8	4.8	4.8
de acuerdo	10	23.8	23.8	28.6
muy de acuerdo	30	71.4	71.4	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Tabla 36: Procedimientos de evaluación formativa

Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido indeciso	1	2.4	2.4	2.4
en desacuerdo	2	4.8	4.8	7.1
de acuerdo	15	35.7	35.7	42.9
muy de acuerdo	24	57.1	57.1	100.0
Total	42	100.0	100.0	

Finalmente, el análisis cuantitativo del cuestionario claramente deja en evidencia que el profesorado emplea teóricamente conocimientos relacionados al modelo centrado en el alumno, maneja adecuadamente conceptos de un enfoque de competencias, como también consta, aunque en el papel, que sabe de habilidades pedagógicas; los datos lo avalan. Veremos más adelante si estas aseveraciones del cuestionario muestran similitudes con lo expresado por las demás fuentes participantes de la investigación.

8.2 Resultados Parte cualitativa del cuestionario

- 8.2.1 En relación con el Método de enseñanza y aprendizaje

Dos preguntas abiertas fueron incluidas al final del cuestionario; la primera consultaba al docente: “Explique brevemente qué metodología de enseñanza utiliza en sus clases en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario”. Para facilitar el análisis se expone seguidamente un cuadro general (cuadro 37), que permite determinar el porcentaje en cuanto a conceptos, luego de examinado lo escrito y declarado por los 42 profesores protagonistas de la investigación.

Cuadro 37: Metodología de la enseñanza

Categoría			
<i>Metodología de enseñanza</i>			
Código	Descripción	Cuenta	% Códigos
Método tradicional	Centrado en el profesor	11	27.5
Método interactivo	Centrado en el alumno	29	72.5

Se aprecia nítidamente que los conceptos utilizados y referidos a la enseñanza centrada en el estudiante se encuentra instalada en el relato del profesorado, casi un 75% de ellos manejan teóricamente términos técnicos relacionados con la metodología activo - participativa y lo expresa. No parece una cifra menor que un 27, 5 % todavía presente un discurso que no es pretendido por el modelo educativo de la institución, más aún, después de cinco años de continuas ofertas de cursos de capacitación a sus profesores. El método tradicional muestra tres conceptualizaciones distintas según lo escrito por los docentes

(cuadro 38), a pesar de la diferencia conceptual, todas apuntan directamente a un enfoque centrado en la enseñanza.

Cuadro 38: Conceptos empleados para métodos tradicionales

Método Tradicional	Frecuencia
Clase Magistral	8
Clase expositiva	2
Exposición de materias	1

Al profundizar en lo descrito por el profesorado desde un punto de vista más cualitativo, el lenguaje técnico utilizado se sustenta en la teoría socio constructivista, lo que confirma que teóricamente el docente está inmerso en la pedagogía por competencias, la duda es, si esto se transfiere al aula, cuestión a discutir al momento de triangular la información de los otros agentes participantes del estudio.

Signos de un manejo conceptual correcto se pueden inferir cuando manifiesta el profesor, que el trabajo metodológico de aula es “constructivista, es una asignatura que requiere de investigación personal y grupal en torno a la problemática de género. se realizan clases teóricas y prácticas. Generalmente, terminan siendo más prácticas y de aplicación” (PC5).

Otro define su ambiente de clase como “constructivista, activo - participativa, centrada en los estudiantes considerando sus intereses y necesidades, para que fortalezcan sus aprendizajes” (PC16). Así mismo, un tercero coincide con el anterior argumentando que:

el criterio y metodología general aplicado, es básicamente opuesto al concepto de " pasar materia “, se integra permanente a los alumnos en la clase y en los laboratorios a fin de no solo entiendan la materia, sino que realmente la " aprehendan", y aprecien claramente el valor de los contenidos para su formación y desempeño profesional futuro como ingenieros (PC28).

Se detecta también que la secuencia didáctica desde que se entrega el programa de asignatura (syllabus). El docente sigue los lineamientos de una clase activo –participativa, partiendo por acuerdos en la forma de proceder y como ordenar el curso, aunque no se declara nítidamente la metodología, se muestra una orientación básica de la temática que se desarrollará y, “luego se organizan los grupos de trabajo para que asuman los temas más relevantes, en directa relación con los objetivos y contenidos del curso” (CP28).

Sorprende la cantidad de propuestas y aplicación de métodos de enseñanza, que en teoría son propias de un enfoque centrado en el estudiante, aunque estas afirmaciones incitan a la duda sobre su empleo y eficacia en la sala de clases, no obstante, se pueden evidenciar positivamente en la narrativa, el distanciamiento de la clase tradicional pura, transitando al método de “clase expositiva participativa con mucho uso de preguntas desafiantes”

(CP13), o “intercalando sesiones teóricas de predominancia magistral, aunque con invitación a participar por parte de los alumnos con sesiones aplicadas/taller de visualización de casos de estudio prácticos” (CP12). Se constata también el uso de más de un método activo, es decir una mixtura de estrategias para el aprendizaje. A modo de ejemplo:

clases magistrales activas promoviendo la participación de los estudiantes mediante preguntas abiertas y resolución de casos. También el aprendizaje en equipos de trabajo y aprendizaje entre pares (CP29).

expositiva-clase magistral, aprendizaje basado en problemas, clase invertida, presentación oral por parte de alumnos del tema de investigación (CP25).

Es variada dependiendo de los resultados obtenidos, como base es clase magistral al inicio, pero se une con trabajos prácticos, casos, proyectos, entre otros (CP42).

Sin duda, las opiniones de los protagonistas demuestran rasgos de innovación metodológica y se reconocen cuando relatan la variedad de métodos que utilizan en sus clases, Ejemplos de esta diversidad se exponen a continuación:

aprendizaje basado en problema. en esta se problematiza los contenidos para que los estudiantes puedan emitir conjeturas y juicios y proponer experimentos para dar respuestas a las problemáticas. Clases de conferencia interactiva, donde se discute sobre las bases de evidencia empírica de los contenidos (CP11).

Mucho trabajo práctico y estudios de casos, el laboratorio resulta fundamental para esta asignatura (CP41).

revisión de casos, exposición de materias, preparación y presentación de proyectos (CP27).

Cuadro 39: Conceptos empleados para método interactivo - participativo

Método Interactivo	Frecuencia
Estudio de caso	12
ABP	5
Clase magistral activa	4
Proyectos	3
Clase invertida	2
Laboratorio	1
Aprendizaje entre pares	1
Debate	1

En síntesis, se destaca preferentemente el uso de Abp, aunque no lo declaran exactamente con ese término, puesto que tanto el Estudio de caso y Proyecto, por su generación a partir de un problema contextual debería considerarse como Abp. La tendencia y preferencia

del profesorado que contesta el cuestionario está suficientemente clara, al menos es lo que indican los datos del cuadro 39.

- 8.2.2 *Sobre la didáctica del profesor*

Cuadro 40: Conceptos para describir la didáctica empleada

Categoría			
Didáctica			
Código	Descripción	Cuenta	% Códigos
Práctica docente	Acción pedagógica	56	96.5
Uso de tics	Tecnología digital	2	3.5

La didáctica empleada por el académico se conceptualiza bajo dos códigos que nos guiarán el análisis de cómo se efectúa la acción didáctica y el uso pedagógico de Tic (cuadro 40), de tal manera que nos permitan de cierta forma adentrarnos en el aula, ya que es una interrogante que siempre ha permanecido ocultas en mantos de privacidad, esto debido a que la práctica docente normalmente se realiza *entre cuatro paredes*, muy herméticas y con escasa o nula posibilidad de acceso a observar el actuar didáctico real.

Saber lo que sucede en el interior del salón, nos aporten luces de la interacción alumno – profesor, del ambiente y condiciones tecno - pedagógicas en que se materializa el proceso de aprendizaje, de ahí la importancia de las respuestas de los encuestados.

Algunos comentarios que develan estas situaciones las exponen a continuación los participantes de la muestra:

fundamentalmente implemento trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento. la metodología es más bien práctica y aplicada. los estudiantes deben predecir e hipotetizar (CP20).

metodología centrada en lograr aprendizajes esperados, utilizando estrategias que van desde abordaje casos, resolución de problemas, trabajo colaborativo, trabajo en terreno (CP19).

clases teóricas y prácticas. trabajo en equipos. trabajos prácticos. uso intensivo de laboratorios y Tic uso de software para cálculos complejos (CP24).

Se desprende de las citas anteriores, que el profesorado se aleja de la instrucción individualista y frontal asumiendo e incorporando en su quehacer didáctico - como eje fundamental - el trabajo en equipo y colaborativo, a sí mismo se observa el traspaso de la responsabilidad en la construcción del conocimiento al alumno. Es prudente dejar constancia de que un mínimo porcentaje de docentes, manifieste incluir tecnología digital de apoyo en su proceso de enseñanza.

En el siguiente cuadro (41), se especifican y resumen las diversas estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores participantes de la muestra en sus clases.

Cuadro 41: Conceptos empleados para su práctica docente

Estrategias	Frecuencia
Trabajo en equipo	10
Lecturas	8
Talleres	7
Exposiciones	6
Laboratorio	4
Trabajo en terreno	3
Proyectos	3
Debates	3
Desarrollo del pensamiento	2
Análisis de documentos	2
Investigación	1
Elaboración material didáctico	1
Organizadores gráficos	1
Autoaprendizaje	1
Puzzle	1
Simulación	1
Guía de ejercicios	1
trabajo inductivo-deductivo	1

La información recogida permite afirmar la existencia de un cambio de actitud y la manera diferente del proceder docente, incluso en materias que no hace muchos años parecían inconcebibles de realizar por ser exclusivas del académico, y que sin embargo hoy, se sugiere que se incluya en la labor pedagógica. Un claro ejemplo lo describen dos de los profesores encuestados:

Se inicia la clase con un breve resumen que puede también ser hecha por el alumno y luego continua con una introducción al tema a tratar. desarrollo de diversas actividades principalmente en grupos, culminando con intervención de los alumnos en la aclaración de dudas y destacando lo importante (CP28).

Se aplica la metodología participativa, en especial en las planificaciones de temáticas relevantes, desde la preparación de materiales, definición de objetivos desarrollo y evaluación formativa y sumativa (CP22).

Finalmente es necesario dejar constancia de que los resultados analizados responden a aspectos teóricos de una acción altamente compleja como es el trabajo directo de aula del profesor, la información hasta ahora sistematizada nos permitirá realizar los contrastes y triangulación con lo declarado en el syllabus, jefes de carrera y alumnos. Por el momento, continúa la incertidumbre si lo descrito se transfiera y concrete en la realidad.

- *8.2.3 Sobre las estrategias de evaluación*

Una segunda pregunta abierta del cuestionario le solicitaba al profesor describir lo siguiente “Explique qué *metodología de evaluación* utiliza en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario”.

Para posibilitar un mejor estudio de lo referido a la metodología de evaluación, se presenta una tabla general (42) que contiene los datos estadísticos que expresan los porcentajes de frecuencia en relación con el uso de Técnica, instrumento y tipo de evaluación y posteriormente se analizan cualitativamente la información entregada por los profesores.

Cuadro 42: Metodología de evaluación

Código	Cuenta	% Códigos
Técnica	104	76.5
Tipos	21	15.4
Instrumento	11	8.1

Se percibe que los académicos principalmente se refieren a la utilización de *técnicas evaluativas* más que a instrumentos de evaluación, lo que revela que, al momento de hablar sobre estrategias evaluativas, la conceptualización no está suficientemente diferenciada. Los siguientes cuadros permitirán distinguir claramente estos factores que dejan en evidencia que la mayoría de la muestra del estudio las utiliza indistintamente, verificando la tendencia metodológica en cuanto a formas de evaluar durante el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Cuadro 43: Técnicas de evaluación

Técnica Evaluación	Frecuencia
Prueba teórica	39
Exposiciones	10
Control de lectura	9
Casos	9
Talleres	7
Proyectos	6
Trabajo de investigación	6
Debate	2
Informe	3
Laboratorio	3
Exámenes orales	2
Portafolios	1
Mesa redonda	1
Simulaciones	1
Confeción de videos	1
Portafolios	1

La prueba teórica es la técnica más utilizada por los profesores (cuadro 43), si bien se aprecia un número considerable de otras estrategias para recabar información sobre el

nivel de aprendizaje y desempeño que muestra el alumno. Un ejemplo que demuestra el uso frecuente de la prueba teórica se describe a continuación:

Básicamente son pruebas de cátedra y laboratorio. En el caso de la cátedra se incluyen preguntas sobre tópicos centrales y otras temáticas complementarias tratadas en clases o indicadas para su consulta. En las pruebas no se persigue evaluar la memorización de la materia, sino formalmente la comprensión de los contenidos y su aplicación en la solución de problemas (CP28).

Además, se comprueba que la prueba tradicional se complementa con otro tipo de técnicas evaluativas, lo que estaría indicando que el docente busca valorar en el estudiante también aspectos procedimentales. Lo que se aplica en la sala de clases es:

Elaboración desarrollo y presentación de un trabajo vinculado a la asignatura, prueba de preguntas abiertas e informe de trabajo en terreno (CP19).

Pruebas, exámenes orales, exposiciones, talleres, controles de lectura (CP35).

Preguntas abiertas, selección múltiple, evaluación presentación oral, trabajos de investigación (CP25).

También es posible de constatar una actualización en cuanto al uso didáctico y conceptual de técnicas e instrumentos de evaluación, en consonancia con lo que pretende el modelo educativo de la universidad. Ya se percibe que el uso de la rúbrica es un instrumento que necesariamente se debe incorporar en el proceso evaluativo. Algunos de los profesores lo demuestran claramente:

Utilizo la evaluación formativa, individual y grupal, apoyado en instrumentos pertinentes (CP2).

Para debate y taller de trabajo colaborativo, utilizo rúbrica. Para control de lectura y cátedra, utilizo pauta de evaluación (CP5).

Proyectos basados en rúbrica y complemento con examen teórico (CP6).

El cuadro 44 nos presenta un resumen de la frecuencia en el uso de momentos y tipos de evaluación que realiza el profesorado. De ella se desprende que existe presencia de una renovada manera de afrontar el proceso evaluativo, cercanas a instancias de aprendizaje que gradualmente se distancian de sesiones donde se pretendía, más que verificar el aprendizaje, saber en lo que el alumno se equivocaba.

Cuadro 44: Tipos y momentos de evaluación

Tipos de Evaluación	Frecuencia
Autoevaluación	5
Coevaluación	4
Héteroevaluación	3
Evaluación diagnóstica	2
Evaluación formativa	4
Evaluación sumativa	2
Evaluación auténtica	1

Se incluyen también conceptos referidos a *momentos* en que se aplican durante el desarrollo del curso. Esto se interpreta a partir de las afirmaciones que a continuación se describen:

Se trabaja sobre la base de evaluaciones formativas. En esta los estudiantes tienen que resolver ejercicios y problemas que se le plantean, y sumativas donde los estudiantes aplican lo aprendido (CP11).

Una prueba de diagnóstico, dos pruebas con preguntas abiertas o resolución de problemas (una a mitad de semestre y la otra al final) y Talleres en parejas, tríos o personales durante clases (5 o 6 en el semestre). Autoevaluación (CP13).

Se nota la inclusión de tipos diferente de evaluación lo que demuestra un mejor y más completo proceso evaluativo, procedimientos fundamentales para evaluar competencias. El relato del profesorado lo deja en evidencia:

La metodología es de autoevaluación y coevaluación, aplicación de rúbricas en: pruebas escritas, exposiciones orales, simulaciones (CP16).

Pruebas teóricas y de aplicación, rúbricas, pautas con indicadores. Se utiliza la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación (CP15).

Heteroevaluación y coevaluación en trabajos de investigación y resolución de casos clínicos (CP30).

De acuerdo con lo declarado en los cuestionarios, se constata que el profesorado maneja conceptos vinculados al socioconstructivismo. A modo de ejemplo y como una muestra concluyente del accionar del profesorado, las evaluaciones que estos plantean “dicen relación con los objetivos del curso (CP7) y que se puede proponer a los alumnos que “parte de la evaluación es también colaborativa” (CP20).

8.3 Resultados parciales: entrevistas a jefes de carrera de otras facultades y escuelas

A continuación, a partir de las entrevistas personales a Jefes de carreras no vinculadas con la facultad de educación (esta ya participó en focus group), se efectúa un análisis en función de las ideas centrales siguiendo el mismo orden establecido en el capítulo anterior y de acuerdo con las categorías creadas y pensadas para una mejor organización de la narrativa de los protagonistas, lo que proporcionaría luego facilitar la comprensión y posterior discusión.

Teniendo siempre presente el anonimato de las fuentes consultadas, se utiliza un sistema simple de codificación, el que a continuación se señala:

Jefes de Carreras: Se designará por la sigla “JC” y las iniciales de la Carrera que dirige. Ejemplo:

- ◇ Jefe de Carrera de Tecnología Médica-JCTM
- ◇ Jefe de carrera Ingeniería civil mecánica JCICM
- ◇ Jefe de carrera Obstetricia y puericultura JCOP
- ◇ Jefe de Carrera Pedagogía en Biología JCPB
- ◇ Jefe de carrera Psicología JCPS
- ◇ Jefe de carrera Tecnología médica en oftalmología y optometría JCTMOO
- ◇ Jefe de carrera Tecnología médica- laboratorio JCTML

- 8.3.1. *En relación con el Modelo educativo*

La información entregada por las jefaturas de carreras participantes del estudio, nos permite obtener el discurso oficial en relación al proceso de renovación curricular que se encuentra en plena ejecución. Concretamente, se accedió a narraciones emanadas de siete Jefes de carreras que se desempeñan en facultades y escuelas *no vinculadas con la facultad de educación*. A continuación, se exponen los resultados de estas entrevistas, analizadas a partir de las categorías establecidas para el análisis.

El modelo educativo establece que aquellos programas académicos que se dictan en la universidad deben ajustarse a los requerimientos del sistema nacional de aseguramiento de la calidad, además exige que los procesos de enseñanza “se centrarán en el aprendizaje de los estudiantes y estarán articulados con las exigencias del mundo laboral” (UTA, 2012, p. 23). A partir de las opiniones vertida por los jefes de carrera trataremos de comprender y determinar la coherencia y nivel de conocimiento del modelo, con la transferencia de este al aula, por parte del docente.

Se advierte que la percepción, interpretación y puesta en práctica del modelo es bastante compleja y difícil de asumir, los motivos desde la perspectiva de los jefes de carrera son diferentes. En opinión de uno de ellos se debe a aspectos de gestión y lo declara así.

Hay falencias en cómo implementar todo esto, cómo socializar, pero socializar con hechos, concretar... Pero esas son cosas por alrededor, pero son consecuencias... digamos no del diseño, sino que tiene que ver con la gestión de la universidad (JCPM).

Otro detecta un problema grave en sus profesores que dice relación con el nivel de comprensión del modelo, queda en evidencia en una muy certera opinión del JCICM cuando con preocupación informa que “a veces hay conceptos erróneos... como cuando lo hablábamos en una reunión, ...decían (sus profesores) ...pero, *el aprendizaje tiene que estar centrado en el alumno* ...por eso yo le doy un minutito a cada alumno...oye, pero es que eso no es aprendizaje centrado en el alumno...de qué estamos hablando (JCICM).

Por otra parte, la confusión conceptual que se infiere de los relatos es delicada por el efecto en cadena que produce desde el jefe de carrera hasta el alumno en formación. Claros ejemplos referidos a los planes de estudios se revelan a continuación.

En realidad, nosotros estamos trabajando con resultados de aprendizajes, más que competencias (JCTMOO).

la malla la tenemos por objetivos, esa es la malla 2011, ahora la malla que se supone va a ser 2018 ó 2019, esa va a ser por logros de aprendizaje, no por competencias... por resultados de aprendizaje (JCTML).

nosotros íbamos a trabajar en función de competencias y entiendo que alguna carrera modificó sus planes en términos de competencias...pero luego empezamos a hablar de resultados de aprendizajes que es algo distinto (JCPS).

La confusión es total, las opiniones muestran un cuadro donde competencias y resultados de aprendizaje fuesen conceptos independientes o con intenciones diferentes. La literatura es clara y contundente al afirmar la relación gradual entre competencia, sub competencia y resultado de aprendizaje, vale decir, se considera como una cadena secuencial ligada una a otra, sobre lo mismo.

El proceso de cambio en los planes de estudios o mallas curriculares y en línea con el modelo educativo, también es motivo de inquietud cuando se descubre que la transición, en la práctica, se complica a medida que van pasando los años, ejemplo de esto se confirma en la expresión siguiente:

...hace algunos años el discurso oficioso por decirlo de alguna manera era, este año vamos a tener que debutar con el plan nuevo que está estructurado en términos de resultados de aprendizaje, pero también vamos a tener cuatro niveles que están en el plan antiguo que se

estructuraban en torno a objetivos y contenidos, entonces tenemos...en general en la universidad una situación de objetivos y contenidos, una de competencias y una de resultado de aprendizaje (JCPS).

La cita anterior demuestra la situación real que enfrenta actualmente cada carrera con planes innovados, viven una transición que requiere adaptar y actualizar habilidades didácticas, infraestructura acorde al modelo, pero sobre todo una actitud renovada del profesorado para que efectivamente la formación basada en competencias se concrete, cuestión que por ahora no se vislumbra positivamente, toda vez que no hay claridad conceptual que facilite interpretar y llevar a la realidad un verdadero proceso de enseñanza centrado en el estudiante.

No obstante, hay quienes desde el punto de vista teórico demuestran correctamente el sentido y forma de actuar en el nuevo paradigma competencial, son jefes de carrera que cuentan con perfeccionamiento docente. Las siguientes dos citas confirman lo dicho:

Tomándose del modelo educativo centrado en el estudiante la idea no es facilitar sino darle un apoyo más continuo y una evaluación más continua al alumno, la idea es que se haga esta evaluación intermedia para qué, ... para que podamos hacer un remedial antes de que el alumno repruebe y así ayudamos a esta disminución de reprobación (JCOP).

ahora hay cambios de rol, el profesor ahora es un facilitador y el actor principal es el alumno, pero eso no significa que el alumno pueda hacer todo lo que se le dé la gana, porque hay algunos que tienen ese concepto, entonces ese tipo de cosas se conversa, se habla en las reuniones, pero hay algunos que todavía se resisten a querer aceptar de que esto es lo que va a provocar mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos (JCICM).

- *8.3.2. En relación con el método de enseñanza y aprendizaje*

También se constata que en el uso de métodos de enseñanza de naturaleza activo-participativa, estos no son aplicados técnicamente en forma correcta y en algunos casos simplemente no se utilizan, a pesar de que el modelo educativo el año 2011 indicaba el camino a seguir:

La metodología de trabajo relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje implica también seleccionar e implementar apropiadamente los métodos que se emplearán para la ejecución de la modalidad organizativa. Los diversos métodos de enseñanza que se utilizarán serán seleccionados y diseñados en función del nivel de avance y de las áreas disciplinarias y de especialidad (UTA, 2102, p. 26).

...a juicio de los jefes de carrera aún falta perfeccionamiento docente, esto se justificación en la siguiente opinión:

A veces pasa de que ellos practican algunas partes de las metodologías activas, pero no están...podríamos decir, sistematizadas completamente...todos los pasos del abp no están...a veces están inexistentes o no están bien implementadas (JCICM).

No obstante, se está consciente de que habría que cambiar, en palabras del JCPS, “se requiere de una línea más bien matizada y, de todas maneras, parte del desafío que tenemos ahora, es precisamente, no solo...la mirada como resultado de aprendizaje, sino que también los cambios en las formas de trabajar”, una razón de renovación lo aporta el JCTML quien estima que “cada cinco años van cambiando las cosas, va cambiando el campo laboral, tenemos que irnos adaptando”.

Otra prueba fehaciente es la siguiente afirmación:

hay una cierta cantidad de académicos que todavía sigue con el método tradicional, haciendo las clases como la hacían hace treinta años, pero hay otros que están conscientes de que hay que hacer un cambio...pero no todos tienen las herramientas suficientes para poder hacer los cambios, porque no todos se han capacitados (JCICM).

Cada Facultad se preocupa por mantener informado a sus docentes de las ofertas de perfeccionamiento vinculados a formación didáctica, ejemplo de ello lo comenta el jefe de carrera JCOP, “la mayoría tenemos cursos en didáctica o cursos en educación, dictados a través de la Universidad autónoma de Barcelona”, y si bien hay un porcentaje significativo de docentes con capacitación en el área educativa, no es posible todavía asegurar el impacto de esa especialización en la formación del alumno. La siguiente cita pone en duda los efectos que provocarían los cursos:

Mira, la verdad es que algunos van, pero, ... van, pero no aplican, ...es el curso al que uno va porque te obligan...pero en el fondo, para que estamos, ...hablemos...es una obligación, debería ser voluntario, pero van por tener, digamos, el perfeccionamiento que nos exigen...van, pero de hecho aplicarlo, yo creo que es poco el porcentaje que aplica (JCPB).

Otra razón es la incredulidad por el efecto que tendrían los nuevos métodos de enseñanza, esta desconfianza proviene del profesorado con más años de experiencia, quienes problematizan y en definitiva no incorporan en sus prácticas pedagógicas estas nuevas formas de interactuar con el alumno. A modo de ejemplo, el JCICM demuestra su sorpresa por la reacción que asumen sus profesores ante el uso de método de aprendizaje basado en proyectos (ABP) y argumenta en defensa de este, “si está en nuestro modelo educativo y en el pedagógico y el ABP es una metodología que se adapta a, ...podríamos decir, al cien por ciento de todos los estilos de aprendizaje...entonces, ¿de qué estamos hablando!

Las generaciones de docentes con una cantidad mayor de años de experiencia, sin duda alguna se convierten en el centro de las críticas y por tanto merece atención por el efecto que tendría su actitud frente a la innovación pedagógica. El jefe de carrera JCTMOO lo manifiesta diciendo que “somos un staff de profesionales jóvenes entonces todos estamos dispuestos al cambio”, y lo compara con aquellos académicos de más experiencia, señalando que “todavía están instalados en metodología antiguas, y otros que sí han venido un poco, acoplándose al trabajo que hemos hecho...pero es más lento el proceso”.

Se confirma igualmente esta tendencia por permanecer más proclives al cambio en las generaciones de jóvenes educadores, aunque estos corresponden a profesores hora. El JCOP señala al respecto: “hay algunos profes hora que también han hecho los cursos, están súper interesados porque pretenden seguir en la universidad, pero sobre todo tenemos apoyo de los más jóvenes”.

menos mal que los chicos jóvenes son más accesibles que los mayores...entonces los mayores dicen... *pero porqué*, yo no sé de esto...yo les digo, pero por favor, o sea, tratemos, tratemos porque ya las cosas van cambiando, hay que evolucionar un poquito y ... (JCPB).

En consecuencia, la coherencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula con los nuevos paradigmas pedagógicos no se logran por los motivos anteriormente analizados, una buena síntesis del tema en cuestión son las siguientes aseveraciones:

yo digo...el que hace clase en la UTA, debe tener una formación pedagógica, así como en la (universidad) católica le exigen que tiene que hacer, ... ¿y acá? ...todos entran y no la tienen, ...después se va formando y digo...ahí está la falla de nosotros. (JCPB).

Con relación a que se deje atrás la enseñanza frontal por parte del docente:

creo que es discutible eso...tan frontal, creo que es necesario un cambio, absolutamente, pero también creo que es exagerado hablar de caracterizar tan radicalmente la forma de hacer docencia, pero es cierto que necesitamos hacer cambios (JCPS).

- *8.3.3. Sobre la didáctica del profesor*

La buena práctica docente se funda en la demostración de habilidades didácticas, de competencias que necesariamente requieren de aprendizaje y perfeccionamiento pedagógico. En la puesta en acción, a nivel universitario aparentemente el profesorado perteneciente a los departamentos de educación no debiera tener problemas, por su formación de origen. El conflicto se crea, percibe y acrecienta en los académicos que ingresan al aula universitaria sin la formación deseada desde el punto metodológico y que pertenecen a escuelas y facultades no relacionadas con educación. Entre los elementos técnicos que se argumentan para que el proceso de transición se torne más o menos expedito, se exponen a continuación:

Primero, lo asociado a los nuevos conceptos que surgen desde el enfoque basado en competencias:

En la especialidad a mí me cuesta ubicarse...porque claro tú le colocas palabras como estándares, competencias o que está basado en aprendizajes, esas cuestiones, algunos son nulos, o sea...nos falta socializar y a la vez capacitar algunas instancias...eso creo que nos falta (JCPM).

yo creo que si ellos (los profesores) están informados o se hubiesen capacitado en esto que es la pedagogía yo creo que ahí esto cambiaría, la percepción que tienen a veces es por tozudez (JCICM).

El alumno también es punto referencia para el análisis crítico:

les echan la culpa a los alumnos y dicen, no, es que los alumnos no estudian, que los alumnos son flojos, que los alumnos no son como antes, ...sí, los alumnos no son como antes, ...pero por eso mismo el profesor tampoco puede ser como el de antes, entonces hay que hacer el cambio, y ese es al cambio que muchos se resisten a hacer (JCICM).

El dominio, la experticia y los efectos prácticos de los métodos de enseñanza interactivos se entrecruzan en una discusión interesante, las opiniones van tanto en sentido positivo como negativo. Una muestra del impacto que provoca la innovación metodológica en sus alumnos la destaca el jefe de carrera (JCOP): “y los mismos estudiantes te lo dicen. *¡Oh! profe que bueno lo que está implementando*, ...porque la idea es que más que alumnos, nosotros estamos formando profesionales y la parte valórica es súper importante”.

Especifican y fundamentan también, claramente aquellos métodos que se van incorporando al quehacer docente.

Nosotros trabajamos mayormente con Estudios de caso, porque nuestra área es netamente pública, entonces tienes que situar al estudiante en una realidad a través de un caso...o que ahora último estamos tratando de instalar también dentro de nuestro medio en alguna de las asignaturas, la simulación clínica...pero todo basado en estudio de caso (JCTMOO).

Yo como soy facilitadora en ABP y ya llevo casi...este va a ser el cuarto semestre que voy a aplicar, ya tengo una cierta experiencia y desde que empecé a explicar y que yo vi los buenos resultados, uno lo comenta en las reuniones de escuela y ahí tú te das cuenta de que hay académicos que lo aceptan y dicen, oh genial, y quieren saber más y se acercan a ti y te piden ayuda para poder hacer y aplicarlos en clases, pero hay otros que no, hay otros que algunos lo rechazan (JCICM).

Por otra parte, surge la preocupación cuando se considera el grado de especialización pedagógica de jefes de carreras de disciplinas no relacionada a educación, porque son ellos los encargados de verificar en sus profesores que los aspectos tecno-pedagógico se cumplan y tengan coherencia con el modelo educativo de la universidad.

Estas inquietudes se perciben en las siguientes situaciones:

Yo no soy especialista como para decir a un colega, oye tú tienes que cambiar la forma de ser, porque no sé cuál es la metodología adecuada, y si tuviera competencias le podría decir, oiga colega usted tiene que utilizar este tipo de planificación acá, yo quiero que me haga esto... (JCPM).

... pensar que yo llevo enseñando acá treinta años enseñando de la misma forma y está bien porque a mí me enseñaron así, me entiendes, pero ahora todo ha cambiado, los alumnos han cambiado (JCICM).

Antes había asignaturas críticas, donde el alumno, ... en un gran porcentaje reprobaba, entonces con estas metodologías nuevas que hemos instalado, que se basa en el estudiante y donde puede adquirir también otro tipo de competencia...yo he visto resultados donde han aumentado los alumnos que aprueban estas asignaturas y que antes reprobaba (JCTMOO).

Comprobar que el proceso de enseñanza se está innovando, aunque la idea conservadora sigue está instalada en el subconsciente del profesor, no será tarea fácil para los jefes de carrera, como tampoco se espera que la transición dure varios años. El jefe de carrera JCPS, asegura en relación con la evolución del tema: "...pero lento no va a ser el proceso porque está la inmediatez de asumir".

- *8.3.4. Sobre las estrategias de evaluación*

La evaluación del proceso de aprendizaje es el elemento vital que permite evidenciar durante el desarrollo del semestre curricular, en qué medida los estudiantes van adquiriendo las competencias asociadas a la asignatura que imparte cada profesor. Para esto se necesita de medios, técnicas e instrumentos adecuados, diferentes de los utilizados tradicionalmente, puesto que una evaluación de competencias es una tarea técnicamente más compleja, por tanto, no basta la aplicación de pruebas o exámenes teóricos. La información que entregan los entrevistados confirman que las estrategias utilizadas por sus profesores no están suficientemente consolidadas.

El jefe de carrera (JCPB) por ejemplo, comenta y da a conocer los inconvenientes que ha tenido en sus reuniones técnicas cuando se interrelaciona con sus docentes:

...cuando vamos a la evaluación, hasta yo caigo en eso...las evaluaciones todavía no la hemos logrado cambiar... yo digo, pero si todavía no logro cambiar esta forma de enfrentarse al papel que dice *syllabus*, ...como les digo ahora (a sus docentes), cámbienme la forma de evaluación...entonces yo creo que estamos avanzando de a poco, es un periodo de transición, ... estamos en eso.

Otra afirmación que demuestra falencias y lo complejo del proceso evaluativo, a pesar de que el método interactivo de aprendizaje se aplique, se revela a continuación:

por ejemplo, yo puedo aplicar una parte de Abp, de desarrollar un problema, de que los alumnos hagan un prototipo, pero después cuando tengo que evaluar, evalúo con una prueba o evalúo solamente el trabajo, y el trabajo de la exposición que evalúo no lo hago con una rúbrica, entonces falta la parte de la evaluación quizás (JCICM).

- 8.3.5. *A modo de síntesis*

En primera instancia, a partir de las opiniones expuestas por los jefes de carrera no vinculados al campo educacional, en cuanto al nivel de conocimiento y comprensión que demostraría el profesorado acerca del modelo educativo y el proceso de transferencia de este al aula, se advierte que, tanto la interpretación como la puesta en práctica del modelo es bastante compleja y difícil de asumir.

Se manifiesta la existencia de dos motivos principales, por una parte, problemas de gestión de algunos estamentos directivos de la universidad alusivos a la forma de cómo implementar y socializar el modelo educativo y pedagógico a nivel general y, por otro lado, se percibe un débil grado de comprensión teórica y conceptual del modelo educativo. No parece extraño si consideramos que las capacitaciones no han sido suficientemente adecuadas en tiempo y horarios, repercutiendo en la asistencia a cursos.

Otro factor fundamental que afectaría, según estos jefes de carrera, es la gran diversidad en edad y años de experiencia que exhibe el profesorado y que estaría perturbando el tránsito fluido hacia la apropiación del nuevo modelo, lo cual no debería sorprendernos en demasía por la complejidad que significa, comprender e implementar en la práctica el modelo educativo institucional, como también se deba a un posible baja implicancia y compromiso del académico después de una larga trayectoria docente. La mirada del jefe de carrera JCPS nos bosqueja lo anteriormente dicho:

hablar del profesor o los profesores sugiere homogeneidad entre los profesores y la verdad a mi juicio hay harta heterogeneidad, entonces hay algunos que son relativamente muy innovadores y otros más bien tradicionalistas o conservadores, en ese sentido también hay una situación bastante heterogénea (JCPS).

Este contexto heterogéneo no permite visualizar una actitud renovada y de avance metodológico del profesorado en cuanto a la aprehensión de una formación basada en competencias, como tampoco se percibe la existencia de claridad conceptual para interpretar y transferir a la realidad de aula, un verdadero proceso de enseñanza centrado en el estudiante.

En cuanto al uso de métodos de enseñanza activo-participativa y formas evaluativas, de acuerdo con los relatos, no se distingue mayoritariamente entre los académicos, que exista una aplicación técnicamente correcta, incluso se detecta en gran cantidad de casos, que simplemente no se utilizan.

Desde la perspectiva de los jefes de carrera que no tienen formación pedagógica de base, se debe a falta de perfeccionamiento en docencia universitaria.

Lo anterior se constata cuando un informante en la entrevista exterioriza que “los docentes en general, la mayoría somos muy nuevos en el tema de la educación, en el área de

tecnología médica en oftalmología y optometría hay una sola persona que tiene un magister en la parte docente” (JCTMOO).

Incluso se revela algo aún más preocupante, la crítica apunta claramente a que el perfeccionamiento docente debería haber comenzado mucho antes de la implantación del modelo educativo, cuestión que resulta lógica si lo que se pretende es conocer y comprender, para luego seguir y aplicar las orientaciones y principios que declara el modelo educativo institucional. El jefe de carrera lo expresa así:

La capacitación tendría que haber sido antes, empezar por los profesores y después implantar no al revés, ...pero bueno, ya se hizo, que vamos a hacer...hay que echarle adelante (JCPB).

No obstante, se vislumbran experiencias de innovación metodológica que comienzan a incorporarse en la práctica de algunos docentes. Según las opiniones vertidas en las entrevistas por los jefes de carrera, se percibe en mayor proporción, aunque no es significativo, métodos directamente relacionados a la gama de Abp, principalmente el aprendizaje basado en proyecto y Estudio de caso.

Esto demuestra que existe avance, incipiente, pero se constata una evolución didáctica. Algunas luces que sugieren alternativas a seguir, lo entrega el JCPS:

Yo creo que ha habido cambio, pero necesitamos más cambios todavía...de todas maneras, ahora cuál sea la forma más adecuada para lograr hacer ese cambio, si por ejemplo...si es cursar un magister en docencia universitaria, si es capacitación vía cursos, yo creo que ahí la respuesta habría que buscarla más bien con cada profesor (JCPS).

En definitiva, si tomamos como referencia uno de los objetivos de la investigación, *Valorar la coherencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula, con los nuevos paradigmas de enseñanza universitaria*, en opinión de Jefes de carrera no directamente relacionados con educación, se aprecia que existen serias dificultades de implementación, comprensión del modelo y, sobre todo, la carencia de una renovada actitud del profesorado para posesionarse con mayor celeridad del nuevo paradigma asumido por la Universidad de Tarapacá.

Se torna un camino difícil, Gargallo (2017) da muestra de ello al afirmar que el paso de un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el alumno no es trabajo simple, pero es posible y, que para la concreción del diseño por competencias se le exige a la universidad cambios en sus principios y en la política de la organización, aunque dependería también, de la motivación y disposición hacia la innovación que tendrían que tener los académicos, lo que obliga a considerar e incluir, fundamentalmente procesos sostenidos de perfeccionamiento pedagógico en el profesorado universitario.

C) MARCO CONCLUSIVO

CAPITULO 9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

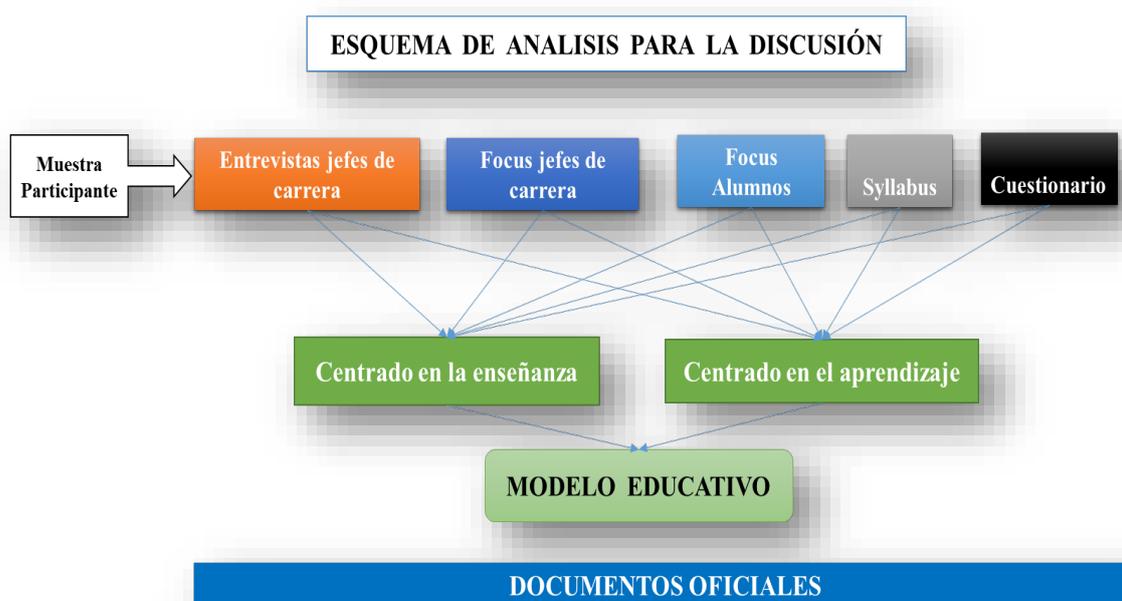
9.1 Discusión de resultados

Para una mayor claridad en el tratamiento de los datos arrojados por los resultados, se decide vincular el desarrollo de la discusión con los objetivos específicos de la investigación presentados inicialmente y contrastando las diferentes aportaciones de las fuentes de información utilizadas.

- *Objetivo a.1.- Identificar el modelo teórico de enseñanza que sustenta la práctica en aula del profesorado universitario.*
- *9.1.1. En relación con el Modelo educativo*

En primer término, a partir de los relatos, documentación y resultados de nuestro estudio, se comienzan a contrastar y discutir nuestros hallazgos con los diferentes autores ya citados en el marco teórico. El propósito es conocer el estado de evolución e implementación del modelo educativo, como también llegar a determinar el grado de desarrollo del modelo centrado en la enseñanza y el modelo centrado en el aprendizaje al interior de la Universidad de Tarapacá. La figura 21, señala cómo estas fuentes se relacionan y aportan claridad al proceso de discusión.

Figura 21: Esquema para el análisis relacionado al Modelo educativo



Dado su carácter oficial, el Modelo educativo de la universidad de Tarapacá (MEI) se transforma en base y punto de partida para iniciar la discusión de los resultados obtenidos en la investigación, puesto que se trata del documento que orienta y explicita las intenciones respecto de los procesos formativos que aspira la Universidad de Tarapacá (UTA, 2102).

El Modelo educativo reconoce el compromiso de formar en competencias a sus estudiantes y la práctica docente tendría que estar vinculada y tributando directamente al modelo declarado por la institución superior. Por otra parte, el Modelo pedagógico institucional condiciona el quehacer educativo del profesorado puesto que fija el objetivo de “situar al estudiante como centro activo de su propia formación, utilizando, para este fin, metodologías activo - participativas y procesos de evaluación auténticos” (UTA, 2017, p. 7); en consecuencia, las directrices se establecen claramente y fijan el norte didáctico donde debe navegar el académico de la Universidad de Tarapacá. Estos objetivos no son propios de la UTA y, también a partir de esta década, la tendencia en las universidades en Chile se da en forma paralela y asumen un nuevo enfoque en la formación de sus alumnos.

Quezada (2014), declara el desafío que adquirió la Universidad de Talca:

...la adopción del modelo educativo por competencias tuvo un fuerte impacto en la estructura organizacional de la universidad, ya que fue necesario crear vicerrectorías especializadas en las áreas donde se debía tener un mayor control de los focos estratégicos. Hoy a casi 10 años de la implementación de este modelo se generan nuevos desafíos para la Universidad de Talca (p. 13).

Por su parte, la Universidad de los Lagos (2013), expone el nuevo modelo y en su fundamento curricular expresa que “los procesos formativos en la universidad se desarrollan bajo un enfoque basado en competencias, lo que permite: integración de conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas y habilidades, valores y actitudes necesarias para el desempeño de una profesión y la resolución de sus núcleos problemáticos (p. 20).

Para Gómez -Pablo (2018), un enfoque centrado en el aprendizaje y expresados en términos de competencias significa abordar la labor pedagógica como trabajo colaborativo entre profesores y alumnos requiriendo una nueva definición de las acciones de enseñanza – aprendizaje, vale decir, “convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y conduzcan hacia su aprendizaje” (p. 134).

El potencial de un modelo curricular por competencias reside en una perspectiva abierta, flexible y mutable ante las posibilidades del contexto donde se desarrolle el conocimiento en la acción (Díaz. 2019, p. 52).

Esto significa que la labor académica del profesor UTA, necesariamente en un corto plazo, (debido a que las carreras en su mayoría se encuentran innovadas) tendrá que aplicar métodos de corte constructivista, obligando a incorporar “diversas modalidades organizativas, implementando distintas metodologías activas y diversas estrategias metodológicas en función de los resultados de aprendizaje esperados” (UTA, 2017, p. 15).

Los datos documentales obtenidos dan cuenta que el estado de evolución e innovación en que se encuentra nuestra casa de estudios superiores no son de los mejores y subsiste latente la pugna entre ambos paradigmas. A continuación, un análisis más detallado.

El informe del avance del proyecto de mejoramiento institucional, en relación con *la innovación curricular de las carreras*, revela que aún queda un significativo porcentaje que permanece bajo el amparo de un paradigma considerado obsoleto.

A la fecha, de un total de 42 carreras, un 57 % cuenta con planes de estudios innovados y oficializados, un 10% posee su plan innovado y en espera que sea oficializado por la autoridad correspondiente y un 33 % aún se encuentra en proceso de rediseño curricular (UTA, 2019, p. 19).

El análisis de la evolución e impacto a partir del 2011 (año en que se decreta el Modelo educativo), desde la mirada de los Jefes de carreras se confirma que la puesta en acción y transferencia de la teoría a la práctica del modelo basado en competencias es compleja y presenta algunas problemáticas. Guzmán (2017), nos indica tres posibles razones,

en primer lugar, la ausencia de claridad y precisión conceptual del propio término de competencia, desde la perspectiva socio-educativa; en segundo lugar, la carencia de una fundamentación filosófica, sociológica y psico-didáctico-pedagógica del modelo de formación que comporta el enfoque, así como de sus implicaciones para las prácticas educativas (p. 114).

Esta última se relacionaría con las opiniones y argumentos de jefes de carrera, quienes afirman que se deberían a “aspectos de gestión de la universidad” (JCPM), más que de diseño, Según García-Retamero (2010), la gestión efectiva tendría que ir en apoyo de proyectos innovadores, sin embargo, en la práctica no se observa, “la mayoría de las ocasiones es un lastre de burocracia administrativa que implica la pérdida del tiempo que el docente puede dedicar a la investigación o a la innovación” (p. 6). Esto concuerda también con lo declarado respecto de la gestión y administración del informe PMI 2019, (UTA, 2019, p. 83):

la principal amenaza para el desarrollo de proyectos de innovación son los procesos de adquisición de recursos; los cuales, al experimentar un retraso importante, condicionaron la ejecución del cronograma señalado por los académicos, la continuidad de algunos proyectos y el adecuado seguimiento de sus actividades.

No obstante, se agrega otro aspecto vinculado con el profesorado y se relaciona a la capacitación y perfeccionamiento docente, factor clave si lo que se pretende es conocer, comprender y aplicar el nuevo modelo educativo. De acuerdo, con los resultados del apartado referido al análisis documental (p.152), específicamente a los datos que entrega el informe Institucional de avance de convenio de desempeño UTA1501, estos indican que “la disponibilidad de tiempo de los docentes para llevar a cabo la innovación, tiende a ser reducida” (UTA, 2019, pág. 83), elemento que se ajusta con lo expresado por Sánchez (2009), quien alega que el profesorado generalmente cuenta con una excesiva carga lectiva y una falta de flexibilidad organizativa, que limita el acceso a perfeccionamiento.

Surgen también críticas por las acciones propias del funcionamiento interno de la universidad referidas a actividades tales como, repentinas solicitudes asociadas a asambleas de estudiantes, presencia a exposiciones de Rectoría, charlas y seminarios de invitados externos que se solapan entre sí, reuniones urgentes de comités relacionadas con ceremonias oficiales institucionales de acreditación de carreras. Todas estas razones estarían afectando e incidiendo en la baja asistencia a cursos, por la insuficiente “disponibilidad del académico para asistir a la sesión presencial en la fecha y hora determinada por el área de Perfeccionamiento docente de la Dirección de docencia” (UTA, 2019, p. 95).

Este mismo Informe institucional de avance del Convenio de Desempeño, UTA1501, especifica la existencia de una constante de actividades de Perfeccionamiento Docente durante el año 2018, lo que nos ayuda a corroborar la problemática descrita en el párrafo anterior respecto del profesorado. Un ejemplo es el curso “El syllabus como herramienta para concretar la innovación curricular”, que de acuerdo con la información estadística que entrega el gráfico 3, al finalizar los cuatro módulos, el 60% de los inscritos no pudo concluir el proceso de capacitación (UTA, 2019).

Otra iniciativa realizada durante el 2018, fue la *Escuela de Perfeccionamiento entre Pares*, que consistió en una serie de cursos que, a la luz de los resultados, devela la baja asistencia a estas capacitaciones, que apuntaban precisamente a la innovación pedagógica. La información (cuadro 27, ya citado), indica una concurrencia de 86 docentes certificados, es decir, una asistencia media de 14 académicos. Es muy probable que la excesiva carga laboral y compromisos del académico influyan negativamente en la disponibilidad de tiempo para enfrentar la totalidad de las tareas básica y las que emergen día a día. López y Gil (2015), demuestran que este factor podría incluso afectar la salud del académico.

El volumen de carga de trabajo al que debe hacer frente el profesional académico dentro del contexto multitarea en el que convive (docente, investigadora y administrativa) le llevan en muchos casos a situaciones de sobrecarga laboral, ya que no es capaz de solventar la gran cantidad de demandas que debe atender con los recursos que posee. Ello facilita la rápida acumulación de trabajo pendiente sin perspectiva de ser finalizado en el corto, medio

o largo plazo. La necesidad de cumplir con los trámites burocráticos interfiere frecuentemente con el tiempo de trabajo necesario para atender a las esferas docente e investigadora (p. 116).

La apropiación de éste modelo, como ya hemos visto en párrafos anteriores, no es inmediata y requiere de la implicancia y compromiso del profesorado por asistir a las capacitaciones, aunque se tendría que velar también por la calidad de una adecuada oferta de cursos de perfeccionamiento. Rodríguez (2017), asegura que normalmente una capacitación docente aceptable incluye áreas generales de competencia, conformes con la idea de que el académico iría mediando en la construcción del conocimiento y ayudándolo a crecer como persona, sea profesor nobel o experimentado.

Del análisis de relatos y documentos se detecta y descubre un componente sensible que influiría y estaría retrasando el cambio de paradigma educativo. Desde la narrativa del alumnado, el *factor edad* resultaría imprescindible para que se produzca el giro hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje.

Según sus testimonios y considerando como referencia el modelo educativo institucional, clasifican al profesorado de “tradicionales, ...porque la mayoría de los profesores son muy antiguos, entonces todavía siguen con...como la tradición (ALD - E1), muy de acuerdo con lo que escribe Madrid (2005), quien comenta que los profesores jóvenes serían mejores que los mayores porque muestran una actitud abierta y afectiva, como también estarían más propensos a usar nuevos métodos. La percepción y valoración del alumno respecto del académico es indiscutible, una muestra más:

...no hay profesores muy jóvenes, que son los que vienen con una mentalidad diferente (ALIIGC - E7).

Coincidente con el estudiantado, son las críticas generadas por parte de algunos jefes de carrera hacia las generaciones de docentes con más experiencia (JCTMOO), uno de ellos asevera: “somos un staff de profesionales jóvenes entonces todos estamos dispuestos al cambio”, y lo compara con aquellos académicos de extensa labor en aula, señalando que “todavía están instalados en metodología antiguas, y otros que sí han venido un poco, acoplándose al trabajo que hemos hecho...pero es más lento el proceso”.

Sin duda refuerza lo dicho por los jefes de carrera, la afirmación y argumento de Madrid (2005):

La diferencia fundamental entre jóvenes y mayores está en su grado de motivación, que es mayor en los jóvenes. Los mayores han de luchar mucho más contra la decepción (p. 527).

A pesar de todo, es destacable la existencia de algunos signos teórico de manejo conceptual correcto acorde al modelo educativo institucional, acción que se puede inferir del cuestionario administrado en el cual se manifiesta que el trabajo metodológico de aula es,

constructivista, que requiere de investigación personal y grupal en torno a la problemática de género. Se realizan clases teóricas y prácticas que generalmente terminan siendo más prácticas y de aplicación (PC5).

Esto demuestra que surgen iniciativas de innovación curricular a nivel institucional y se vivencia una transición con leves señales de renovada actitud del profesorado hacia la formación basada en competencias y, si el propósito es avanzar aún más en esta línea, se tendrá que sincronizar y compatibilizar los horarios de clases del académico en relación con las fechas y horas de perfeccionamiento, como también ofrecer cursos de capacitación de probada calidad.

Finalmente, aunque se confirma y reconoce que la innovación didáctica en *el papel* se ha efectuado, la percepción y valoración general a nivel de aplicación práctica presenta un estándar bajo y en lo que respecta específicamente al profesorado, tanto el proceso de comprensión como de transferencia eficaz al aula del modelo educativo, es paulatino y complejo. Ya lo ha dicho García-Retamero (2010, p. 1), “innovar no es un proceso sencillo, requiere de algún tiempo y mucha constancia para que pueda hacerse realidad”.

La Universidad de La Serena (2019), concuerda con lo que hemos venido expresando acerca del proceso de renovación curricular y dejar atrás el modelo tradicional de enseñanza, dando cuenta de que el cambio paradigmático real y efectivo, no es cuestión de resoluciones, decretos e inmediatez, también ellos están conscientes y lo exponen así:

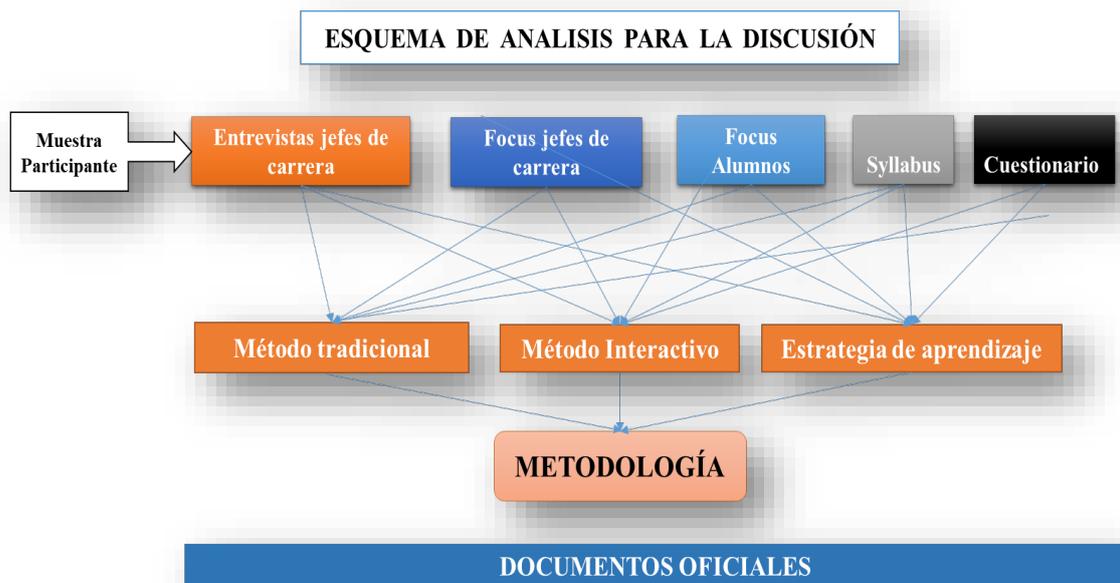
Las visiones críticas a este modelo surgieron hace varias décadas, pero la implementación de cambios reales demoró muchos años para que las autoridades de distintos países pudieran reflejarla en sus planes, programas y políticas educacionales (p. 6).

- *Objetivo a.2.- Analizar las preferencias del profesorado universitario en el uso de Métodos pedagógicos de enseñanza – aprendizaje*
- *9.1.2. En relación con el método de enseñanza y aprendizaje*

Emprender la tarea de *ingresar a la sala de clases del profesor*, es la intención de este apartado. A través de una discusión minuciosa se procura dilucidar qué métodos de aprendizaje estaría aplicando el profesorado en su labor cotidiana. El esquema para el estudio relacionado a la Metodología (figura 22), detalla la muestra participante y su participación en las categorías de análisis referidas a método tradicional, interactivo, como también a estrategias de aprendizaje.

El parámetro básico es contrastar los relatos de los participantes para valorar, desde esa mirada, si el profesorado actúa y busca en sus clases la participación activa de sus alumnos a través de métodos centrados en el aprendizaje.

Figura 22: Esquema para el análisis relacionado a la Metodología



La acción pedagógica de la cual debe posesionarse el profesorado está manifiestamente establecida en el Modelo pedagógico institucional (MPI), por lo que este documento es esencial para el funcionamiento y desarrollo de una práctica docente competencial. La Universidad de Tarapacá define cuatro pilares que sustentan su proceso formativo:

el docente como mediador de aprendizajes; las metodologías activo-participativas; las tecnologías para la información, comunicación y aprendizaje y; la evaluación auténtica (UTA, 2017, p. 13).

En tanto el modelo educativo incluso explicita los métodos de enseñanza que son necesarios de incorporar a la práctica docente, especificando la: “lección magistral, estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje colaborativo, contrato de aprendizaje (UTA, 2012, p. 26).

Al analizar los testimonios procedentes de Jefes de carrera, se constata en lo referido a metodologías de enseñanza activo-participativa, una aplicación técnica incorrecta y en algunos casos simplemente no se emplean, lo cual deja en evidencia una preocupante distancia de lo que dictamina el Modelo educativo. De la Cruz (2016), advierte que para la acción pedagógica se necesita saber, pero es imprescindible saberla transferir con los métodos adecuados, vale decir, que “la metodología de trabajo relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje implica también seleccionar e *implementar apropiadamente* los métodos que se emplearán para la ejecución de la modalidad organizativa (UTA, 2012, p. 26).

A juicio de los jefes de carrera, esta deficiencia en el profesorado universitario sería producto de una falta de perfeccionamiento docente, actualización didáctica y de métodos de enseñanza, prueba de ello a continuación:

A veces pasa de que ellos practican algunas partes de las metodologías activas, pero no están...podríamos decir, sistematizadas completamente...todos los pasos del abp no están...a veces están inexistentes o no están bien implementadas (JCICM).

Una opinión más contundente también proveniente de la jefatura de carrera, nos describe la realidad educativa universitaria a través de lo siguiente: “tenemos a lo mejor la suerte de comparar un plan antiguo que está terminando, ...con uno nuevo que se está recién desarrollando y, que en ambos planes son los mismos profesores, estoy hablando en general de todos los profesores...no veo yo la diferencia ...hacen la misma clase (JCEF).

Se refleja, así y claramente, la inexistencia de métodos de enseñanza con tendencia clara hacia la formación de competencias. Desde la opinión de Ferro, Otero y Vila (2014), el profesor universitario mantendría su concepción habitual del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la reproducción de lo establecido en las disciplinas y basado en una simple valoración de resultados, dicho a la manera de Prensky (2015), sigue instruyendo lenta y seriamente, paso a paso, dentro de un orden.

Sin embargo, en el apartado referido al Reporte de evaluación de avance semestral del PMI 1501 (pág. 149), se señala un desarrollo positivo, comunicando que “se han mantenido los avances en la aplicación de metodologías innovadoras en clase y se ha incorporado progresivamente a los académicos en procesos de perfeccionamiento docente y la adquisición de metodologías activas” (UTA, 2017, p. 25), no obstante, lo informado no parece garantía suficiente para asegurar inmediatamente cambios en la pedagogía del académico, más bien, como indica Prieto (2016), se ha der prudente puesto que el tránsito

hacia nuevas formas de docencia interactivas son un proceso extremadamente lento y limitado.

Los datos del informe exteriorizan que a dos años de iniciado el plan de mejoramiento, la tasa de asignaturas con métodos activos, es decir aquellos que el profesorado ha asegurado implementar en su labor de aula alcanzaba el 12% (cuadro 23). Este porcentaje comenzaría a visibilizar un naciente camino de mejora en la apropiación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, demostrando el fortalecimiento de las capacidades del cuerpo académico en pedagogía universitaria (Área de Recursos Pedagógico y TIC). No obstante, a pesar de que se ha incrementado el número de docentes con capacitación en el área educativa, no es posible todavía asegurar el impacto de esa especialización en la formación del alumno.

Una respuesta a la ineficacia formativa la comparte un jefe de carrera quien pone en duda los efectos que provocarían los cursos de perfeccionamiento en docencia universitaria:

Mira, la verdad es que algunos van, pero... van, pero no aplican, ...es el curso al que uno va porque te obligan...pero en el fondo, para que estamos, ...hablemos...es una obligación, debería ser voluntario, pero van por tener, digamos, el perfeccionamiento que nos exigen...van, pero de hecho aplicarlo, creo que es poco el porcentaje que aplica (JCPB).

Este testimonio coincide con el estudio de García et al. (2014), quienes concluyeron “que los docentes no optan por cursos de capacitación que ayuden a mejorar las debilidades identificadas en su evaluación y, en muchos casos, asisten solo con la finalidad de cumplir con un requisito formal” (p. 63). Habría que adicionar también un factor que según Cano (2015), afecta la motivación del académico e influye en la decisión de perfeccionarse continuamente porque se sobrevalora la actividad de investigación. El argumento lo expone así:

Ello orienta al profesorado, especialmente en fase de estabilización, hacia la actividad de investigación y genera una cultura de infravaloración de la docencia. En estas circunstancias, resulta difícil que se tenga una motivación suficiente hacia la innovación docente (p. 120).

En definitiva, como dicen Bernabeu, Ion y Feixas (2016), la alta valoración del profesorado va en un sentido diferente, es consustancial a la producción científica y los laureles provienen principalmente de la calidad de la investigación.

Continuando con los informes, PMI 2017 y PMI 2019, si bien convienen que se realicen cursos, capacitaciones, seminarios, es decir, acciones estratégicas que intentan el fomento de innovación en docencia de pregrado, se infiere que no se consigue el éxito esperado y no se divisa un cambio didáctico real en el profesorado, prueba de ello es la opinión del alumnado, cuando comentan que sus profesores ostentan un marcado sello de enseñanza

tradicional, demostrando claramente que la innovación no se efectúa, ni mucho menos haya impactado, por lo visto, no hay muestras de transferencia del perfeccionamiento docente al interior de la sala de clase, desde el punto de vista estudiantil.

Algunos testimonios que lo confirman, a continuación:

“todavía son tradicionales, ...de leer y tomar apuntes (ALD-E4),

otro afirma directamente, “¿la mayoría? ...tradicionales” (ALPED-E6),

y un tercero detalla: “yo opino tradicional...de leer el power point, tomar apuntes y ...eso sería todo (ALIIGC - E4).

Como se registra, es contundente y preocupa el abundante uso del método frontal percibido por el alumno, opiniones que van en la línea de Quiroz (2012), que lo caracterizaría por el abuso del verbalismo acompañado por sobreabundantes monólogos, la mayoría de las veces confusos que incidirían en la comprensión de lo que se pretende aprender, puesto que un método unidireccional carece de sentido práctico para el educando.

Entonces, ¿qué establecer?, evidentemente se debería insistir en el perfeccionamiento docente, quizás con un formato diferente al que hasta ahora se ha efectuado. En opinión de Nares y Soto (2014), la capacitación es el camino correcto para enfrentar la inacción y proponen que se debe exigir al académico una formación pedagógica continua.

sea a través de programas propios desarrollados por cada una de ellas, o en talleres especializados ofrecidos por la propia Universidad, a fin de mejorar la acción pedagógica de los docentes, debido a que por su no capacitación como docentes no están relacionados con las nuevas estrategias de aprendizaje y planificación que mejoren la enseñanza y aprendizaje que imparten a sus estudiantes (p. 12).

Ya en un plano documental, al tomar en cuenta los resultados del syllabus (capítulo 6, p, 161) - información que exponen los profesores en relación con los métodos que utilizarían durante el curso - los números revelan un cierto equilibrio en las preferencias, aunque existe levemente un favoritismo por el uso del método conductista que ellos denominan: clases expositivas, clase teórica y exposición oral (cuadro 31, ya citado), es decir, tres conceptos para una misma forma de enseñanza frontal. Posiblemente una explicación de preferir el método tradicional lo fundamenta Zabalza (2011), cuando expresa que es más sencillo de llevar a cabo, puesto que no consume un tiempo excesivo ni en preparación ni en supervisión posterior.

Estos resultados no parecen extraños si lo contrastamos con el análisis ya efectuado a jefes de carrera y alumnos. Se puede aducir que se continúa corroborando el bajo efecto práctico que estarían provocando los cursos de perfeccionamiento, coincidiendo con la investigación de Ferro, Otero y Vila (2014), que estiman que las prácticas docentes

actualmente se hallan lejos del modelo centrado en el aprendizaje. No obstante, lo discutido hasta ahora, se comienza a detectar una contradicción a partir de lo escrito en el syllabus respecto *del uso de métodos activos de enseñanza-aprendizaje* que dice aplicar el profesorado.

El estudio de dicha información estaría proyectando que el académico conceptual y *teóricamente* tiene conocimientos sólidos en metodologías de corte constructivista, tales como, clase expositiva-participativa, aprendizaje basado en problemas, entre otros (cuadro 32, ya citado). Concuera esto con las cifras de la parte cuantitativa del cuestionario, cuyos testimonios también denotan que poseen dominio en procedimientos y acciones docentes propios del paradigma socioconstructivista.

Esto nos obliga a pensar que tanto el cuestionario y el syllabus, por el hecho de concederle al docente un mayor tiempo para reflexionar y contestar, le permitiría una acabada respuesta y como consecuencia influiría en los resultados provocando el efecto de refutar lo que se ha venido sosteniendo, vale decir, que la lección magistral no sería el método más utilizado para la realización de sus clases (Tabla 1, ya citada), lo cual, extrañamente, dejaría en evidencia que este modelo tradicional de enseñanza no representaría el quehacer dominante en la universidad de Tarapacá. Esta apreciación se refuerza, al afirmar un gran porcentaje de docentes, que el trabajo del profesor universitario no consiste solo en transmitir conocimientos a sus alumnos (tabla 2, ya citada).

Las contradicciones continúan al observar las cifras del cuestionario tratadas en el capítulo 8 (p. 193), que presentan claramente la preferencia del académico por la utilización de métodos como estudio de casos y/o simulaciones en clase (tabla 14, ya citada), configurando además un entorno que fuerza a movilizar el aprendizaje activo del alumno (tabla 15, ya citada), dejando entrever la dualidad de enfoques didácticos que participan en el proceso habitual de enseñanza. Uno de los profesores lo exterioriza cualitativamente así: “fundamentalmente implemento trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento. la metodología es más bien práctica y aplicada, los estudiantes deben predecir e hipotetizar” (CP20). Este discurso teórico es semejante al de Espinosa (2016), quien concluye y afirma que los docentes universitarios del área de matemáticas, la gran mayoría, utiliza estrategias de enseñanza asociadas al constructivismo, aunque también evidenció el uso de estrategias con tendencia conductista, pero aporta igualmente algo muy relevante que demuestra una posible incoherencia pedagógica que se da en la práctica. En su publicación indica que el alumnado estima que sus profesores, si bien exhiben un estilo más constructivista...

en lo concerniente al *uso de los recursos*, los estudiantes indicaron la existencia de tendencias conductistas, lo que significaría que los docentes explicarían los conceptos, ejercicios o problemas, sin hacer uso de recursos variados (Espinosa, 2016, p. 81).

Este proceso *combinado* que ambiciona fusionar ambos paradigmas al punto de naturalizar esta contradicción en nuestra realidad universitaria, se puede explicar desde

dos ángulos. Por una parte, y como se ha discutido con antelación, se debería al escaso tiempo disponible para la reflexión y auto evaluación personal acerca de su práctica, lo que estaría limitando el construir una más acabada base teórica que le permita tomar una mejor decisión didáctica y, por otro lado, vinculado a la formación pedagógica, se requieren de acciones que apunten a mitigar la fraccionamiento entre disciplina versus didáctica, de acuerdo con Ruffinelli, et al. (2012, p.70), se tendrá que “dar cuenta de la insuficiencia de la presencia de una línea formativa en didácticas de la especialidad para favorecer la integración de creencias contrapuestas”.

Si se agregan a la discusión, porque incorpora información valiosa, más relatos de los académicos encuestados (*parte cualitativa*), se demuestra y aprecia nítidamente que los conceptos alusivos a la enseñanza centrada en el estudiante se encuentran ya instalados, puesto que los datos prueban que alrededor de tres cuartos de ellos manejan teóricamente términos relacionados con la metodología activo – participativa.

En opinión de los protagonistas, el uso de nuevos métodos de enseñanza –aprendizaje serían:

expositiva-clase magistral, aprendizaje basado en problemas, clase invertida, presentación oral por parte de alumnos del tema de investigación (CP25).

aprendizaje basado en problema. en esta se problematiza los contenidos para que los estudiantes puedan emitir conjeturas y juicios y proponer experimentos para dar respuestas a las problemáticas (CP11).

revisión de casos, exposición de materias, preparación y presentación de proyectos (CP27).

Otro aspecto a considerar en el área metodológica, es el efecto del perfeccionamiento docente y el dominio de nuevos métodos de enseñanza centrados en el alumno, principalmente de aquellos académicos que se encuentran capacitados en el ámbito pedagógico, según nuestro análisis, no se puede asegurar aun la ocurrencia de innovación y transferencia didáctica eficaz de lo aprendido al trabajo de aula. No obstante, se está consciente de que el tránsito desde teoría a la práctica es un proceso lento pero que se debe insistir en el cambio, en palabras del Jefe de carrera (JCPS), “se requiere de una línea más bien matizada y, de todas maneras, parte del desafío que tenemos ahora, es precisamente, no solo...la mirada como resultado de aprendizaje, sino que también los cambios en las formas de trabajar”.

Asimismo, y de acuerdo con la valoración de algunos Jefes de Carrera al momento de consultarles por las metodologías más recurridas por sus profesores, estos testifican en su mayoría, que existe una tenue tendencia a utilizar métodos de aprendizaje basado en problemas y de proyecto, aunque no se aprecian claras diferencias en su aplicación práctica, cuestión natural cuando no existe dominio cabal de las distintas metodologías.

A modo de ejemplo, Gómez-Pablo (2018, p.166), nos enseña las características que lo diferencian; “el aprendizaje basado en proyectos está estrechamente relacionado con el aprendizaje basado en problemas, sin embargo, no son idénticos. El primero pone el énfasis en el producto final y en las habilidades adquiridas durante el proceso, mientras que el segundo tiene el objetivo prioritario de buscar las soluciones a los problemas identificados”. Por su parte, Abella et al. (2020), describen que el Abp se distancia de la enseñanza mecánica ya que los trabajos siguen un hilo común y no como una asignación descontextualizada de diferentes tareas inconexas.

Independiente de la confusión por la falta experticia en la aplicación de nuevos métodos de aprendizaje, es pertinente reconocer la existencia de innovación pedagógica, que según los estudiantes está brotando e incluso le reconocen su validez como práctica efectiva de enseñanza. Un resultado similar obtiene Martín (2019), quien descubre que el alumnado prefiere una metodología por descubrimiento y análisis de casos, por sobre el método tradicional.

Algunos comentarios del alumnado de la Universidad de Tarapacá en referencia a la metodología de sus profesores:

“algunos salen de ese esquema y hacen cosas grupales, más trabajo en sala con talleres, o también...la tecnología también la están utilizando, con respecto de páginas y haciéndonos preguntas después (ALEP - E7).

y otro indica,

“no son tan, tan memoria, sino que uno en la práctica aprende (ALIIGC - E7).

Esta actitud de nuestros alumnos universitarios se ajusta a los resultados de Martín (2019), que concluye en su estudio expresando:

el alumno señala claramente que valoran más la buena comunicación, la claridad en las explicaciones, una evaluación continua y la preparación de las clases que el dominio de la asignatura o la experiencia profesional, por tanto, no se trata de tener muchos conocimientos sino de saber y manejar, diseñar y utilizar estrategias didácticas de enseñanza que facilitan el proceso de aprendizaje (18).

En consecuencia, el reto y “desafío para la docencia universitaria es, entonces, transitar desde un enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje que transmite información a uno que promueve la participación de los estudiantes” (Silva y Maturana, 2017, p.2). En palabras de Martín (2019), asumir una actitud pedagógica diferente ya que “los alumnos universitarios priorizan la claridad de las exposiciones al dominio de la materia”, por tanto, es necesario incrementar los esfuerzos en la formación del profesorado (Fondón, Madero y Sarmiento, 2010). En definitiva, resulta ineludible la renovación en métodos

de enseñanza, debido a que son las metodologías las que tienen una capacidad de impacto mayor sobre la formación (Zabalza, 2011).

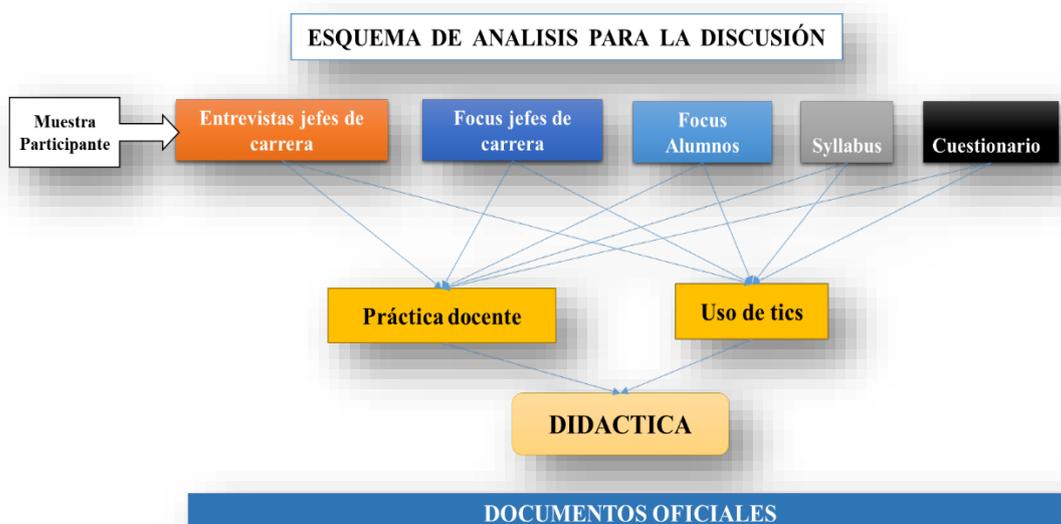
Para cerrar este apartado, es preciso dejar establecido que un uso eficaz de métodos activos de enseñanza no debe renunciar a considerar la incorporación del proceso de evaluación auténtica y competencial, (tema que se discutirá en las siguientes hojas). De nada sirve que nuestros estudiantes obtengan un cúmulo de conocimientos disciplinares, si estos no lo aplican en una realidad concreta. Díaz (2019), lo deja muy en claro:

Es decir, un estudiante puede tener determinados conocimientos y capacidades, pero no ser capaz de integrarlos o emplearlos frente a un problema real que tiene que enfrentar; de ahí que poseer conocimiento de teorías y métodos no es garantía de un desempeño competente en la profesión (p. 55).

- *9.1.3. Sobre la didáctica del profesor (Práctica docente)*

A partir de la planificación curricular, estrategias y recursos de aprendizaje que se integren en las actividades de clases, es posible inferir el método y la práctica empleada del profesor, como también evaluar si son las acciones correctas que admitirían conseguir los resultados de aprendizaje propuesto en los syllabus. Creemos que el análisis y discusión de las fuentes participantes del estudio (figura 23), nos abrirá las puertas para saber y determinar si las habilidades pedagógicas el académico de la Universidad de Tarapacá presenta un desarrollo didáctico aceptable, vale decir, si en su didáctica despliega actividades lógicamente encadenadas que consideran e incluyen los múltiples factores que participan en el proceso de enseñanza.

Figura 23: Esquema para el análisis relacionado a la Didáctica



Actualmente, los lineamientos para una práctica docente están decretados, aunque ya en el Anexo 1, del PEI de la Universidad de Tarapacá del año 2006, se proponían las bases Pedagógica que debería seguir el profesorado:

... el docente universitario debe configurar una nueva Identidad profesional, que significa pasar de ser un "especialista de la disciplina" a ser "didacta de la disciplina", tendiendo con ello hacia una mayor calidad en la docencia (UTA, 2006, p. 27).

Transcurrido el tiempo, la evolución hasta el día de hoy se valora en función de los cambios y propuestas de mejoramiento que ha puesto en marcha la Universidad de Tarapacá, principalmente sobre la base del continuo perfeccionamiento del cuerpo docente, especialmente en estos últimos cinco años producto del convenio de desempeño (PMI1501), que planteaba la renovación de carreras y docencia universitaria, específicamente cursos y talleres relacionados a métodos activos de aprendizaje.

El objetivo era que la labor pedagógica se adaptara al Modelo pedagógico institucional, es decir, que el académico asumiera “un rol fundamental de mediador y guía para que los estudiantes logren los aprendizajes esperados” (UTA, 2017, p. 14). Melgoza y Rojas (2019, p.17), confirman la necesidad e importancia de este propósito al estimar que la función pedagógica “puede tener un gran impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes”

A la luz de los resultados expresados por las jefaturas de carrera, no se advierten venturosos cambios en la forma de enseñar, punto que concuerda con la idea de Zabalza (2011), quien concluía en su artículo, que tampoco observaba innovaciones sustantivas en la metodología, principalmente en los primeros años de las carreras y los últimos. Una muestra de lo que sucede al interior de la universidad la expone uno de los jefes de carrera (JCPB): “si bien es cierto, se ha fortalecido el área disciplinar y se declaran algunas asignaturas que van hacia la línea de la didáctica, falta mucho por llegar a lo que es la didáctica”, por el momento se divisa una especie de fusión de teorías que Ruffinelli et al. (2012), de acuerdo con sus resultados, lo explican de esta manera,

los docentes, en general, optan por una postura ecléctica, combinando estrategias (y creencias) directivas con otras más activas, y ajustando sus metodologías según la situación de aprendizaje, naturalizando sin dificultad una realidad en la que se asumen profesores tradicionales en algunas circunstancias, y encarnando el paradigma interpretativo, en otras (p. 71).

La discusión deja en evidencia que la evolución presenta grandes obstáculos educativos y por esta razón no se aprecian claramente los avances, lo hemos dicho anteriormente, no impacta solamente una resolución o decreto, las variables que se deben tomar en cuenta son numerosas y complejas. Espinosa (2014), previene que todos los alumnos no aprenden del mismo modo, como tampoco existen dos clases iguales, aunque el profesor puede ser el mismo argumenta Biggs (2010), y habría que considerar igualmente el

dominio para planificar la enseñanza y los resultados de aprendizaje (Mata, 2013), considerando además el papel que juegan los recursos materiales y tecnológicos (Instituto de Tecnologías educativas. ITE, 2010).

Entre los elementos técnicos que se argumentan y demuestran que el proceso de transición no es expedito, se asocia con los nuevos conceptos que surgen desde el enfoque basado en competencias, provocando confusión. Repara en esto el Jefe de carrera (JCPM):

...a mí, me cuesta ubicarme, ...porque claro tú le colocas palabras como estándares, competencias o que está basado en aprendizajes, esas cuestiones, algunos son nulos, o sea...nos falta socializar y a la vez capacitar algunas instancias...eso creo que nos falta (JCPM).

No muy diferente es la apreciación y relato del alumnado, estos demuestran ser suficientemente críticos y certeros al momento de definir y caracterizar el tipo de práctica docente que está relacionado con el modelo de competencias, incluso son capaces de inferir los objetivos que pretende el profesor con la innovación para el aprendizaje. Un alumno de medicina lo señala claramente, “yo creo que las mejores clases son las de la profe de bioquímica, porque no enfatiza en aprender cosas puntuales que a la larga vamos a terminar olvidando, ...sino que hace que entendamos todo y después lo resumamos, lo resumamos con nuestras palabras, haciendo esquemas y cosas así” (ALM - E6). Esta evaluación coincide con Martín (2019, p. 17), cuando afirma que los alumnos “valoran positivamente los métodos activos frente a los tradicionales”.

A pesar de esto último, la opinión mayoritaria del estudiante se desnivela claramente hacia un ambiente muy cercano a la enseñanza tradicional, a la memorización, a una práctica docente unidireccional dominante ligada al conductismo. Una buena razón para explicar el atraso didáctico y la crítica, se debe según Villarroel y Bruna (2017), a que enseñar en la universidad actualmente se requiere de conocimientos, destrezas y actitudes muy diferentes de las que se necesitaban hace un par de décadas atrás

A modo de ejemplo, el estudiante de enfermería describe el actuar docente:

“me ha pasado con una profesora...ella se para al frente (risas)... y lee las diapositivas, ...y las lee y las lee...y no hace nada más que leerlas (ALE - E1),

un segundo alumno apunta y reprocha el uso generalizado de ‘power point’ como base para pasar los contenidos teóricos, dice: “por ejemplo, ponen ‘power point’, muchos ‘power point’, ...lecturas de ‘power point’ (ALIIGC - E2) y, un tercero confirma una misma práctica docente “...el ppt de fondo y el profesor habla (ALM - E4).

Sin embargo, a pesar de descubrir la existencia de una práctica tradicional, se revela una discrepancia al considerar los datos emanados del Syllabus, ya que, en opinión del profesorado, la estrategia más utilizada en sus clases serían los talleres, lo que significaría

un trabajo centrado en el hacer, en el aprendizaje. Pero, surgen dudas cuando aseguran también utilizar como estrategia, las lecturas y el análisis de diferentes temáticas (cuadro 33), instancias que, en su aplicación estaría cercana al modelo centrado en la enseñanza, por lo que se corrobora finalmente la existencia de una práctica “hibrida” que deja al descubierto un deficiente dominio de la formación basada en competencias.

Al sumar las respuestas del cuestionario aplicado al profesorado, se afianza la contradicción ya que un alto porcentaje de académicos (90,4%), adoptaría una metodología de enseñanza variada y complementaria, generalmente acomodada a las características del grupo de alumnos (tabla 19), reafirmando que el profesor no solo conoce, sino que manejaría distintos métodos de aprendizajes. En este mismo sentido, se demostraría el dominio didáctico, si consideramos que un 83% expresan que realizarían una síntesis al término de cada clase de lo tratado en ella (tabla 22), lo que indica una práctica docente, en el campo teórico, en sintonía con el enfoque de competencias, un perfil que se ajusta a lo que describe Tejada (2019):

el profesor, en este nuevo escenario donde se considera al alumno el principal elemento y protagonista de su proceso de aprendizaje, se convierte en una figura mediadora, facilitadora, orientadora, asesora, motivadora, del citado proceso de aprendizaje (p. 107).

Este análisis nos conduce a determinar que lo aprendido por quienes se han venido perfeccionando en docencia universitaria con el fin de innovar su práctica docente de acuerdo con lo que propone el modelo pedagógico de la universidad, no ha logrado ser totalmente transferido al aula, por lo que no se ha conseguido y menos consolidado una maciza formación de competencias en el alumnado, más bien permite sostener que el trabajo del académico se circunscribe en gran medida, a un contexto didáctico donde la pasividad del alumno impera en la sala de clases. En consecuencia, preocupa la condición en cuanto a práctica de aula que exterioriza el profesorado de nuestra universidad puesto que se considera pilar fundamental para el cambio de paradigma. Remolina (2015), lo deja muy en claro,

el eje fundamental de la calidad de una universidad, su columna vertebral, la constituye su cuerpo docente e investigativo. No son los edificios, ni los laboratorios, ni los recursos académicos y económicos (todos ellos de gran importancia como instrumentos), sino los docentes, quienes, como profesores y maestros, determinan la alta calidad de una institución universitaria (p. 7).

Confirma la importancia del profesorado y el papel que juega la actualización pedagógica, el juicio que emiten Jiménez, González y Tornel (2020):

La formación y actualización docente en métodos activos tiene una incidencia directa en la mejora de las prácticas docentes y en el cambio de enfoque asociado a las metodologías activas que implementan los profesores universitarios (p. 91).

Se concluye que la buena práctica docente se funda en la demostración de habilidades didácticas, de competencias que obligatoriamente requieren de aprendizaje y perfeccionamiento pedagógico, por lo que necesariamente se debe tomar la ruta hacia la innovación pedagógica, aunque la idea conservadora siga instalada en el subconsciente del profesor. Sin duda alguna, no será tarea fácil, pero no se puede esperar que la transición y consolidación dure varios años. Mucha razón tiene el jefe de carrera (JCPS) cuando asegura en relación a la evolución del cambio paradigmático, "... lento no va a ser el proceso porque está la inmediatez de asumir".

La resistencia se respira en el ambiente universitario, la misión es ganar la batalla:

...sí, los alumnos no son como antes, ... por eso mismo, el profesor tampoco puede ser como el de antes, entonces hay que hacer el cambio, y ese es al cambio que muchos se resisten a hacer (JCICM).

- *9.1.4. Sobre la didáctica del profesor (Uso de TIC)*

Sin ninguna duda, un aspecto controversial pero fundamental para el buen ejercicio de la profesión docente se vincula con el uso pedagógico de la tecnología digital. El antiguo borrador, pizarra y plumón transmutó hacia el ordenador, data y aplicaciones digitales; hacia herramientas que están evolucionando permanentemente y provocando una revolución digital imparable en el ámbito educativo. Menichetti (2011), tiene mucha razón cuando publica que hoy el aprendizaje se consigue a través de redes sociales, en el lugar de trabajo o en la propia casa en un ambiente virtual.

Al analizar los datos que aportan los alumnos, se concluye que la baja experticia por parte del estamento docente se torna el centro de los ataques, porque no conciben que la enseñanza esté exenta de TIC, poniendo en tela de juicio las habilidades y saberes del profesorado, sobre todo cuando estos muestran débiles competencias en el uso de implementos digitales y, aquellos que dicen incorporarlos en su metodología, la mayoría lo utilizan bajo el mismo método añejo de enseñanza. López, Pozo y Alonso (2019, p. 281), reafirman esto último indicando que "un amplio número de profesionales emplean los recursos digitales creados solamente para apoyar sus explicaciones presenciales y no como transformación educativa". Realidad que alarma si vemos que desde el 2012 la Universidad de Tarapacá valora la inclusión y uso de TIC como soporte a las actividades académicas (UTA, 2012).

Queda demostrado rotundamente que es insuficiente la incorporación mecánica de TIC y que se requiere de capacitación específica que ayude a mejorar estas competencias. De acuerdo con Carranza y Caldera (2018), habilidades necesarias para que, al momento de realizar la planeación didáctica, reflexione y determine de qué manera quiere influir en el aprendizaje, y según esto seleccionar las estrategias mediadas con tecnología. Ya no podemos negar que nuestros estudiantes son *nativos digitales* (Prensky, 2015) y que por tanto interactúan de maneras diversas, contrarias a los estándares tradicionales.

Un ejemplo que refuerza lo anteriormente dicho se encuentra en el estudio de Venegas, Luzardo y Pereira (2020), quienes concluyen que “en la Universidad Miguel de Cervantes existe una subutilización de herramientas y aplicaciones TIC, probablemente vinculado a una falta de formación específica en el uso de estas aplicadas a la educación superior (p. 48).

A continuación, presentamos algunas narraciones de estudiantes de nuestra universidad que demuestran la realidad de aula:

Yo creo que le falta...o sea utilizan obviamente las TIC pero se quedaron en el power y en el data...estoy hablando en general (ALEP - E2).

...es que lo único que ocupan es computador, su ppt y nada más (ALPED - E1).

Tienen la tecnología, pero no la aprovechan, siempre es lo mismo: data, ppt, data ppt (EPED - E1).

No deja de llamar la atención que la crítica sobre la baja incorporación de tecnología digital en la didáctica del profesor no se encuentre incluida en el relato de las jefaturas de carrera, más bien la narrativa de ellos apunta hacia el empleo de métodos de enseñanza. Quizás eludieron el tema por poseer niveles parecidos al profesorado en cuanto a aplicación en el aula.

Si bien, la realidad del profesorado de nuestra universidad, en referencia al uso didáctico de las TIC no muestra el mejor nivel de aplicación, pareciera no ser un caso particular, por un lado Valarezo y Santos (2019, p. 180), concluyen en su estudio que “las propuestas metodológicas y modalidades formativas son aún insuficientes para convertir estas tecnologías en verdaderos recursos de aprendizaje” y por otra parte, Moreira (2012), agrega que los docentes y las generaciones inmediatas en formación, no alcanzan a desarrollar las competencias necesarias para enfrentar estos desafíos a cabalidad.

Tejada (2019), es categórico al respecto y lo manifiesta de esta manera:

Otro aspecto importante a considerar es la *imposibilidad por parte del profesor*, de quedarse al margen de las innovaciones tecnológicas que se introducen en su contexto social, campo curricular, ámbito pedagógico (p. 107).

Entonces, ¿cuál sería el reto para obtener mayores habilidades en tecnología digital? Una sugerencia que parece certera y que iría tras una mejor forma de enseñar proviene de Iglesias y Ávila (2012), quienes aconsejan lo siguiente,

Para ello tienen que aprehender a usar las TIC para enseñar de una manera que resulte atractiva para la gente joven y por otra aprehender todo el lenguaje técnico y pedagógico necesario para utilizar las tecnologías que ofrecen las publicaciones estructuradas de recursos en la Web (p. 4).

Es justo de considerar el incluir ciertas narraciones de alumnos que destacan clases con tintes de innovación, donde el uso didáctico de la tecnología juega a favor de una más activa y actualizada relación con el estudiante. A modo de ejemplo, el uso pedagógico del celular:

lo que ha llamado la atención ha sido en inglés, la profesora nos ha hecho hacer como actividades con el celular y han sido súper, ...bien entretenida porque...o sea, se escapan de lo...nos hacen trabajar así, ...como divirtiéndonos (ALM - E2).

hay otros profesores que no, ...que están como más modernizados, usan su celular para dar clase (ALIM - E6).

Esta inclusión de celulares en el aula como herramienta educativa concuerda con la idea de Mangisch y Spinelli (2020), quienes argumentan que, a pesar de estar algo restringidas por problemas de conectividad,

ya casi no existen más barreras tecnológicas que condicionen a las universidades para impulsar una transformación profunda en la forma de encarar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando a los dispositivos móviles para el diseño de una renovada estrategia educativa (p. 219).

Asimismo, entre todo este proceder dominante de estilo tradicional, se introducen otros recursos alternativos como, “prezzi, ...pero una vez no más” (ALIMI - E4) expone un alumno, otro expresa, “‘power point’, ...o prezzi” (ALICI - E3), mientras que *internet* se transforma en una herramienta básica y aumenta su aplicación en el campo educacional.

En el caso nuestro, se estaría utilizando tanto para el envío de libros:

...hay otras profes que tienen acceso al que nosotros no tenemos, ...lo envían por correo, o envían el link para que nosotros los descarguemos (ALE - E5);

como también para actividades relacionadas con la administración de pruebas. Esto es, lo que dice un alumno:

tenemos que ingresar a una página que el profe tenía, e ingresar las respuestas...y enviársela al correo de él, y después el mismo, en el correo la revisaba y nos entregaba la nota (ALTML - E5).

Sin embargo, a pesar de estas señales de innovación “aún se tiene el reto de lograr que estudiantes y profesores utilicen las tecnologías para fines académicos” (Cortes, 2020, p. 30), porque también el alumno tendrá que asumir la responsabilidad de *conectar* y superar el desafío de incorporar en su proceso de aprendizaje las TIC con sentido pedagógico. Hernando, Valdivieso y González (2020), dejan en evidencia que actualmente “las redes sociales más utilizadas con una orientación social son ‘Twitter y Facebook’ y supone a

los estudiantes, un medio de interacción para comunicarse con sus amigos y no tanto para fines académicos” (p. 232).

A cambio, para el profesorado la responsabilidad sería una constante capacitación, según Rodríguez (2017), urgentemente se requiere introducir en el proceso de enseñanza-aprendizaje las videoconferencias, correo electrónico e internet, puesto que son los actuales desafíos *naturales* a enfrentar en la sociedad de la información y conocimiento.

Finalmente concluir que no es solamente un reto el evolucionar hacia una actualización pedagógica en tecnología digital, es una necesidad a resolver para dar respuesta a lo que manifiesta el Modelo educativo y por tanto es preciso un profesorado universitario competente en uso y manejo de tecnologías digitales (Espinosa, 2014), como se exponía en nuestro marco teórico, el desafío principal es *enseñar y aprender* usando las TIC, (Brun, 2011; Raquimán, 2014).

- *Objetivo a.3.- Analizar los procedimientos de evaluación de aprendizajes y si se ajustan al modelo pedagógico de la universidad.*
- *9.1.5. Sobre las Estrategias de evaluación*

La discusión de este apartado se focaliza en el sistema evaluativo, vale decir, en el cómo evalúa y qué tipos, técnicas e instrumentos utiliza el profesorado. Se explora su práctica para conocer si existe alineamiento entre método y evaluación desde una perspectiva socioconstructivista y, determinar si aún mantiene en el ejercicio de su docencia, el otorgarle gran importancia a calificaciones y rendimientos.

No cabe duda que el sistema de evaluación, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje resulta complejos en su aplicación y se convierte en un área muy sensible a la hora de efectuar un análisis profundo. A continuación, en la figura 24 se presenta la muestra participante y de la cual se desarrolla el estudio relacionado con la evaluación en el ámbito universitario.

Figura 24: Esquema para el análisis relacionado a la Evaluación



Como primer análisis, el grupo focal *de jefes de carrera del ámbito educativo* observa en el profesorado a su cargo, la existencia de cierto dominio y habilidades en el uso de metodología activas, sin embargo, esta práctica docente no se alinea y materializa totalmente al momento de aplicar un sistema de evaluación. La narración de un jefe de carrera deja al descubierto lo que estarían realizando los académicos: “trabajamos una metodología activa participativa, pero recurrimos a la prueba escrita, ...creo ese es un

error más recurrente” (JCPB), como afirma Sánchez (2014), se sigue evaluando de la misma manera. Leclercq y Nuñez (2017), critican y afirman que pruebas del tipo selección múltiple resultarían hasta perjudicial debido a que esta forma de evaluar habitúa a los estudiantes a leer apenas el enunciado de la pregunta y no poner en marcha procesos cognitivos complejos que requieren juicio y análisis.

Claro está, que esta forma de abordar la evaluación no es exclusiva del profesorado de la Universidad de Tarapacá, Abella, Delgado y Casado (2020), en su estudio demuestran cómo se estaría aplicando la evaluación en estas últimas décadas,

los estudiantes han sido evaluados mediante una única prueba, que por lo general solía ser un examen escrito. Además, el estudiante no solía contar con los criterios que se utilizaban para calificar esa prueba (p. 95).

La realidad indica que subsiste en el ámbito educativo el sello tradicional y al parecer, como apunta un jefe de carrera (JCL), “la evaluación es un proceso que cuesta más todavía... ..requiere de más tiempo”. A continuación, un testimonio más:

si todavía no logro cambiar esta forma de enfrentarse al papel que dice *syllabus*, ...como les digo ahora (a mis docentes), cámbienme la forma de evaluación...entonces yo creo que estamos avanzando de a poco, es un periodo de transición, ... estamos en eso (JCPB).

El jefe de carrera (JCICM), describe también la falencia y lo complicado del proceso evaluativo, a pesar de que el método interactivo de aprendizaje se aplica. Lo explica así: “cuando tengo que evaluar, evalúo con una prueba o evalúo solamente el trabajo, y el trabajo de la exposición que evalúo no lo hago con una rúbrica, entonces falta la parte de la evaluación”. Esta declaración constata la dificultad de aplicación y una concepción clara de lo que significa la nueva forma evaluativa. Rodríguez y Salinas (2019), nos enseñan los efectos positivos que provoca asumir una evaluación centrada en el alumno:

abre un campo de posibilidades donde el poder autoritario y excluyente va mutando a mediaciones entre los sujetos, los discursos y las prácticas, para registrar de manera colectiva el estado de la transformación de cada uno, lo cual implica reconocer la diferencia y convertirla en motor de las interacciones sociales en el aula (p. 133).

Ir más allá de la aplicación acostumbrada de pruebas o exámenes escritos teóricos para confirmar si los contenidos conceptuales son recordados y luego transformados en un número, no va en la dirección correcta y es un indicador de que se necesita capacitación docente. Dejamos a continuación expuestas las posibles consecuencias que trae la evaluación tradicional:

reducir la evaluación a la calificación; lo que no solo borra los efectos formativos de esta, sino que centra la actividad de construcción y apropiación del conocimiento a un número que define la vida académica de los estudiantes, y que impide reconocer o identificar los diversos niveles de desempeño de las competencias (Rodríguez y Salinas. 2019, p. 131).

De la misma opinión son los comentarios (en Capítulo 8.3, p. 215), efectuado por jefes de carrera de carreras *no vinculados a pedagogía*, la coincidencia es notable y reafirma la dificultad que implica, asumir una tarea técnicamente muy compleja como es el evaluar por competencias y así ajustarse al modelo asumido por nuestra universidad, que aspira a ampliar el sistema de evaluación agregando las dimensiones actitudinales y procedimentales del estudiante. Gómez-Pablo (2018, p. 181), aseguran que “los métodos de evaluación tradicionales probablemente no son adecuados para la medición y evaluación de los conocimientos y destrezas” en metodologías vinculadas al Abp u otro método interactivo de aprendizaje.

Continuando con la discusión, nos resulta sorprendente el contraste entre el sentir de jefes de carrera y lo que afirma el académico en el cuestionario. Las cifras indican que alrededor de dos tercios del profesorado asegura que los exámenes no son el mejor método para evaluar a sus alumnos (Tabla 29), es decir, una manifiesta negación al estilo conductista y que asimismo los posiciona bajo el paradigma centrado en el alumno. Esto representa que no se “tiene como cometido evaluar la reproducción de cúmulos de información declarativa o conceptual” (Díaz, 2019, p. 62), coincidiendo con el 64,3% de académicos que afirman que la evaluación no debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos (Tabla 31).

Sin embargo, desde la narrativa del *alumnado* participante del estudio, el contraste es mayúsculo puesto que se distingue una acción evaluativa *basada en la enseñanza*, visión opuesta a lo contestado por el profesorado en el párrafo anterior. Aumenta la confusión si sumamos el análisis del Syllabus ya que porcentualmente las dos primeras preferencias en cuanto al uso más frecuente de *técnicas de evaluación* serían la Prueba escrita y el Informe Escrito (cuadro 34), que vendrían siendo acciones propias de la evaluación conceptual – tradicional.

Esto bosqueja y certifica lo que se ha venido concluyendo en cuanto a que no se distingue una acción didáctica nítidamente vinculada con un enfoque determinado, más bien se refleja un estado híbrido de aplicación metodológica que lleva a confusión. La situación alarma debido a que nos encontramos muy distantes del ideal, que sería exponer al estudiante “a situaciones donde se recrean con la mayor autenticidad posible los problemas o casos propios de la práctica de la profesión” (Díaz, 2019, p. 55). La lección no está del todo aprendida, Ibarra y Rodríguez, advierten que “en las últimas décadas el foco de atención de la evaluación se traslada al aprendizaje estratégico de los estudiantes y al aprendizaje a lo largo de la vida” (2020, p.5).

Los datos del cuestionario, especialmente la parte cuantitativa (apartado 8.1, p. 193), demuestran que el profesorado domina conceptualmente el modelo centrado en el aprendizaje y esto se corrobora en sus respuestas, por ejemplo, afirman emplear el contrato pedagógico (Tabla 33), ensayos, informes, portafolios, (Tabla 34), vale decir, técnicas evaluativas que persiguen valorar en el estudiante aspectos procedimentales y

que de acuerdo con Pimienta (2012), revelan un cuadro más global sobre el progreso educativo del alumnado. Dos escritos de profesores lo ejemplifican:

Elaboración desarrollo y presentación de un trabajo vinculado a la asignatura, prueba de preguntas abiertas e informe de trabajo en terreno (CP19).

Preguntas abiertas, selección múltiple, presentación oral, trabajos de investigación (CP25).

Ahora bien, al referirnos a los *instrumentos de evaluación* utilizados y basándose en el análisis del syllabus, se descubre que el profesorado muestra una alta preferencia por el uso de Rubrica, seguida de Escala de apreciación (cuadro 33, ya citado), lo cual es positivo para la formación del alumno debido a que por una parte “se ha podido establecer la eficacia del uso de rúbricas, dado su carácter descriptivo” (Arévalo, Castro y Leguía, 2020) y por otro lado permite potenciar el aprendizaje al tener el estudiante que centrar la atención en aquellos aspectos o competencias clave en la asignatura (Expósito, Nicolau y Tomás, 2017).

De igual manera se percibe esto también en las respuestas del cuestionario (parte cualitativa; apartado 8.2, p. 214), que muestran que el uso de la rúbrica es necesariamente un instrumento a incorporar en el proceso evaluativo ya que facilitarían la calificación y evaluación de competencias, puesto que describe de forma cualitativa los diferentes niveles de logro (Gómez-Pablo, 2018).

Algunos de los profesores demuestran claramente su inclusión:

Para debate y taller de trabajo colaborativo, utilizo rúbrica. Para control de lectura y cátedra, utilizo pauta de evaluación (CP9).

Proyectos basados en rúbrica y complemento con examen teórico (CP6).

Sin embargo, narraciones provenientes de los estudiantes universitarios ponen en duda el cambio en la forma de evaluar y contrariamente, su visión demuestra lo que realmente estaría ocurriendo con los docentes cuando emplea técnicas e instrumentos de evaluación. Uno de los alumnos juzga,

“..., siguen haciendo las mismas evaluaciones que hace muchos años atrás... acá hacen una prueba para todas iguales (ALEP –E4),

otro afirma que,

“la mayoría de las pruebas son escritas” (ALE - E1).

y un tercero puntualiza:

“todas son pruebas de lápiz y papel (ALIIGC - E6).

Conforme al alumnado, el argumento del docente sería “que no tienen tiempo para tomar las pruebas orales, así que...prefieren tomarla escrita” (ALD - E5). Argumento que tendría fundada razón si consideramos lo que dice Barnés (2019), en relación al cambio de paradigma educativo. Este asegura que ha ocasionado “una burocratización de la enseñanza que ha provocado que los profesores pasen más tiempo rellenando formularios, pruebas y revisiones que dedicados a la preparación de sus clases y a sus proyectos de investigación”, aun así, se deja en claro que el uso habitual de pruebas escritas no son suficientes para una evaluación integral del alumno.

Si nos concentramos en el *tipo de evaluación* que dice manejar el docente durante el curso, se concluye que el syllabus presenta una realidad pedagógica distante de la forma tradicional de evaluación, cuestión que se reafirma también al estudiar los datos que arroja la parte cualitativa del cuestionario. Por ejemplo, las cifras (tabla 56), demuestran que se utiliza frecuentemente y en mayor proporción, la autoevaluación y coevaluación. No obstante, nos permitimos afirmar que no se está seguro de una correcta aplicación técnica si tomamos en cuenta lo que se ha descubierto en la discusión: la existencia de una *mixtura de enfoques* que se estaría aplicando en nuestra universidad. Es bueno recordar que el proceso de transición se encuentra en marcha, pero no demuestra gran avance como para certificar su efectividad, por eso es conveniente considerar la advertencia de Abella et al. (2020):

Debemos tener en cuenta que las estrategias de autoevaluación, evaluación entre pares y coevaluación no están muy extendidas y, en muchas ocasiones, se utilizan más desde el punto de vista sumativo que formativo (p. 106).

De igual forma los resultados de cuestionario (parte cuantitativa) avalan un alineamiento, al menos en la teoría con el Modelo pedagógico Institucional en lo que atañe a los *momentos* en que el docente aplicaría evaluaciones. Prueba de ello son algunas afirmaciones de los encuestados que refleja el uso de una evaluación diagnóstica inicial con el objeto de precisar los conocimientos previos de los alumnos (tabla 37) y posteriormente seguir evaluando en diferentes momentos con el objetivo de llevar un seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes (tabla 35), incluso llama la atención que un 92.8% de docentes revise y devuelva corregidos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora (tabla 36). A partir de estas cifras, se despejaría las dudas de que el docente estaría comenzando a asumir un estilo constructivista, más aún si nos basamos en lo que especifican Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015), la presencia de una práctica pedagógica que considera la evaluación como un avance continuo y no a un momento determinado del proceso de enseñanza aprendizaje.

Al agregar los datos cualitativos (cuestionario) se sigue confirmando lo anterior revalidando que el académico incluye sistemáticamente en su planificación curricular los *momentos* de evaluación durante el desarrollo del curso, lo que demuestra una coherencia con el Modelo pedagógico de la Universidad que explicita que se debe “evaluar el proceso y los resultados de aprendizaje, a través de evaluaciones diagnósticas, sumativas y

formativas que reorienten el proceso educativo según los resultados obtenidos” (UTA 2017, p. 17).

A continuación, se registran algunas formas evaluativas de algunos académicos de la Universidad de Tarapacá:

Se trabaja sobre la base de evaluaciones formativas. En esta los estudiantes tienen que resolver ejercicios y problemas que se le plantean y sumativas, donde los estudiantes aplican lo aprendido (CP11).

Una prueba de diagnóstico, dos pruebas con preguntas abiertas o resolución de problemas y talleres en parejas, tríos o personales durante clases (CP13).

Cabe insistir y recapitular, que tanto el cuestionario (parte cualitativa y cuantitativa), como el syllabus, son instrumentos que entregan una referencia netamente teórica sobre el actuar del profesorado, a diferencia de la información de entrevistas y grupos focales que concede relatos basados en la experiencia y observación directa, en este caso proveniente de Jefes de carrera y alumnos involucrados en el estudio. Es quizá por esta razón que los datos teóricos obtenidos nos lleven a especular y posiblemente a concluir que el estamento docente de la Universidad de Tarapacá presenta un buen manejo y dominio conceptual del paradigma competencial, que no necesariamente se materializa en el aula.

Es pertinente reconocer lo espinoso que resulta desaprender habilidades relacionadas con la práctica evaluativa que provienen de la tradición, según Zabalza y Lodeiro (2019, p. 40), “todavía son muchos los docentes que se están resistiendo al cambio y continúan haciendo las cosas como las hacían antes, mientras otros son muy permisivos con los estudiantes y no mantienen cierto nivel de exigencia buscando su aprecio”. No obstante, se precisa hoy en día de una actitud renovada y el compromiso de innovar las técnicas e instrumentos de evaluación. Díaz (2020), nos explica la importancia que estas tienen en el proceso de formación de nuestros estudiantes:

la evaluación de competencias en educación superior no puede reducirse a la simple sustitución de instrumentos de lápiz y papel por pruebas de desempeño, no se trata de la aplicación de instrumentos “en frío”, llámense rúbricas, bitácoras o portafolios. Se tiene que repensar la cultura misma de la evaluación y su abordaje ético, su sentido y función pedagógica y social (p. 61).

Finalmente, se concluye en referencia a los distintos antecedentes antes expuestos y discutidos, que la tendencia tradicional permanece, subsistiendo una brecha técnica considerable y compleja de solucionar. Como, también es posible sentar la existencia de confusión conceptual y aplicación práctica entre *técnica e instrumentos* evaluativos, que se debería subsanar con mayor perfeccionamiento a nivel universitario.

Si bien el norte a seguir está fijado y se hacen los intentos por navegar hacia el objetivo, permanece pendiente la tarea de transferir y *aplicar en aula* una sistemática y actualizada forma evaluativa apoyada en el paradigma socioconstructivista. Citando nuevamente a Zabalza y Lodeiro, (2019),

este componente reflexivo de la formación basada en competencias resulta fundamental y debería constituir una parte fundamental de la evaluación (p. 37).

A pesar de que el análisis es contundente y prueba que se mantiene la tradición al valorar los aprendizajes, nos parece positivo destacar también algunos indicios de cambio y renovación en la manera de evaluar del académico de nuestra universidad. Aunque, no es marcada la tendencia, resulta interesante saber lo que están incluyendo en su práctica docente:

Uno de los jefes de carrera lo detecta de esta forma:

El desarrollo de proyectos implica una evaluación de proceso, ... uno de los profesores informó que el evalúa lo que es el ser, me pareció una cosa muy importante, muy interesante (JCEF).

Por su parte un alumno de enfermería indica sobre lo nuevo en evaluación, manifestando que la aplicación es,

todo oral, te están observando...y a pesar de que somos una carrera de salud, realmente necesitamos proyectarnos hacia el paciente...es más práctico que la evaluación escrita (ALE - E3).

por su parte la alumna de educación parvularia exterioriza,

también nos han evaluado a través de trabajo y talleres, ...a modo personal siento que nos potenciamos más (ALEP - E3).

Al final, resta decir que los próximos días están trazados con rasgos de cambio constante, Ibarra y Rodríguez (2020), con mucha razón sentencian:

El futuro de la evaluación en educación superior está en marcha, animamos a los investigadores y profesorado a innovar y transformar la evaluación, e incluso transgredir las prácticas y normativas imperantes que dificultan una evaluación como aprendizaje y sostenible (p. 8).

- *Objetivo a.4.- Valorar la coherencia de las prácticas de enseñanza - aprendizaje en el aula con los nuevos paradigmas de enseñanza universitaria.*
- *9.1.6. En relación con la coherencia entre práctica pedagógica y paradigmas de enseñanza universitaria.*

Como base para la discusión se utilizará el Proyecto educativo institucional del año 2006 en el cual se reconoce que el proceso de aprendizaje debía estar centrado en el estudiante (UTA, 2006) y se adiciona el modelo educativo institucional decretado el año 2011, donde se incluye y detallan los métodos de enseñanza a asumir por el profesorado.

Estos cimientos teóricos nos permitirán contrastar documentos, percepciones y narraciones de la muestra que participa del estudio. El esquema (figura 25), dibuja la relación y cruces de opiniones según las categorías de análisis con el fin de dilucidar el tipo predominante de enseñanza – aprendizaje del académico de la Universidad de Tarapacá.

Figura 25: Esquema para el análisis entre modelo y práctica



A partir de mediados de la década pasada y con el propósito de distanciarse poco a poco de los objetivos y contenidos disciplinares, surge en nuestra universidad el primer intento por innovar en cuanto docencia universitaria. La idea en esos años era centrarse en el logro de las “*competencias establecidas* para cada unidad de aprendizaje y en los perfiles de egreso” (UTA, 2006, p.13). Este tema tan relevante hoy en día sigue siendo motivo de discusión e investigación y según la literatura especializada se constata que la renovación está en curso. Una muestra la entrega Abella et al. (2020), quienes afirman que “en el ámbito de la educación superior se están consolidando cambios metodológicos en los

procesos de enseñanza aprendizaje. Estos cambios afectan a las estrategias didácticas, las cuales se están orientando hacia metodologías más activas” (p. 93).

El estado evolutivo en que se encuentra la Universidad de Tarapacá, referido a la metodología que aplican nuestros académicos, desde la opinión subjetiva de los *Jefes de carrera del área de educación*, se distingue en la práctica del profesorado un “chip antiguo tradicionalista” (JCEF), de proceder conductista centrado en la enseñanza, por lo que podemos deducir que aún no están plenamente conscientes del enfoque que propone el Modelo educativo institucional. No obstante, la visión cambia radicalmente a la hora de explicar esa misma acción docente desde un punto de vista teórico.

ahora hay cambios de rol, el profesor ahora es un facilitador y el actor principal es el alumno, ..., pero hay algunos que todavía se resisten a querer aceptar de que esto es lo que va a provocar mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos (JCICM).

Esta cita presiona a reconocer que el modelo frontal de enseñanza estaría aprendido y superado, aunque ya hemos convenido, después de exhaustivos análisis que la realidad en nuestra universidad no presenta un contundente sello centrado en el alumno. Menchén (2018), nos entrega y sugiere la ruta pedológica apuntando que la época del aprendizaje repetitivo corresponde al pasado y pronostica que durante el siglo XXI brillará el aprendizaje creativo, convirtiéndose en la herramienta transcendental del aula.

En cuanto a la información obtenida de las entrevistas efectuadas al alumnado, (apartado 7.3, p. 178), lo relatos revalidan lo que perciben también los jefes de carreras, una incoherencia entre práctica pedagógica y nuestro paradigma educativo, en consecuencia, persiste y domina el modelo centrado en la enseñanza y se puede resumir en lo que expresa uno de los estudiantes: “la mayoría de los docentes de acá, creo que sí, son tradicionales, traen una clase lista pero que no está en dialogo con...los alumnos (ALICI - E3). Este arquetipo de profesor universitario concuerda con las afirmaciones de Ferro, Otero y Vila (2014), quienes avalan que siguen manteniendo la acostumbrada concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje reproduciendo lo establecido en las disciplinas.

Tanto los testimonios de Jefes de Carrera y alumnado apuntan y corroboran categóricamente que el proceso de aprendizaje en la universidad de Tarapacá está centrado en el profesor, en la enseñanza unidireccional. En defensa del académico y con el ánimo de explicar el porqué de la resistencia al cambio, el argumento sería, en palabras de Prieto (2017), que este método tradicional ha perdurado no por su pobre eficacia sino por la gran comodidad que representa repetir lo que ya se ha hecho el año anterior, como también, a las circunstancias en las que se actualmente se desarrolla la enseñanza universitaria frente a numerosos grupos de estudiantes.

Es conveniente agregar también, porque es un factor relevante y además explicaría el peso de la historia, que el avance y desarrollo universitario desde sus inicios, ha evolucionado

envuelto en la rígida tradición. Muñoz, Serván y Soto (2019), lo puntualizan de esta forma:

la formación universitaria es una actividad cultural de arraigados hábitos y costumbres, con grandes y complejas resistencias al cambio. Un escenario donde las modificaciones superficiales resultan cómodamente absorbidas por las antiguas ordenanzas, produciendo, tan solo, burocracia, descontento e incremento de tareas (p. 112).

Continuando con la discusión, al profundizar en el análisis del cuestionario respondido por el profesorado, nuevamente se encuentran evidentes contrastes con lo expresado por alumnos y jefes de carrera. Esta vez, los resultados demuestran el buen uso de lenguaje técnico sustentado en la teoría socio constructivista, lo que supone que hipotéticamente el docente está inmerso en la pedagogía por competencias. Estos nuevos conocimientos podrían ser la resultante de las permanentes capacitaciones recibidas por el profesorado en enseñanza universitaria y como señalan Estévez et al. (2014), en cierta medida ha dado forma en ellos y configurado un nuevo tipo de creencias más actualizadas.

No obstante, nuestro análisis general indica que aún persiste en la academia un deficiente nivel de comprensión que dificulta la aplicación del Modelo educativo institucional, principalmente producto de la confusión y manejo conceptual. Lo que declara el jefe de carrera a continuación, deja al descubierto esa mezcla conceptual preocupante:

la malla la tenemos por objetivos, esa es la malla 2011, ahora la malla que se supone va a ser 2018 ó 2019, esa va a ser por logros de aprendizaje, no por competencias... por resultados de aprendizaje (JCTML).

Aunque se observan discrepancias y desconcierto, el estudio de los antecedentes recogidos señala que imperceptiblemente se está alineando el proceso de enseñanza con lo que propone el Modelo educativo de la universidad, a pesar de que una gran cantidad de académicos todavía sigue con el método tradicional de enseñanza. El jefe de carrera (JCICM), hace su crítica aseverando que,

hay académicos que todavía sigue haciendo las clases como la hacían hace treinta años, pero hay otros que están conscientes de que hay que hacer un cambio...pero no todos tienen las herramientas suficientes para poder hacer los cambios, porque no todos se han capacitados.

Este último elemento relacionado con el perfeccionamiento docente es algo a considerar más seriamente, de acuerdo con Valarezo y Santos (2019, p. 180), la propuesta de mejores capacitaciones debe ser diferente en su forma y contenido:

La formación docente debe ser reformulada y fundamentada en metodologías constructivistas, encaminadas a lograr un profesional con las competencias necesarias para

incorporar las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) de manera consciente en su práctica pedagógica.

Cabe destacar que la situación actual del estamento docente de nuestra universidad no es única, se observa también en el ambiente general universitario y Tejada (2019), lo comunica así:

en los diferentes foros e investigaciones que se están desarrollando sobre el particular se sigue observando deficiencias en las competencias docentes y dificultades para actualizar las capacidades de los profesores. Estas deficiencias están relacionadas especialmente con la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (p. 110)

En conclusión, es posible determinar en favor de la academia, que *conceptual y teóricamente* existe una coherencia entre método, estrategias de enseñanza-aprendizaje y el modelo educativo de la Universidad de Tarapacá, no así en la inclusión de la teoría a la práctica docente en el aula, es una tarea que sigue aún pendiente.

Esto significa en pocas palabras, que la acción pedagógica del profesorado esta distante de exhibir un sello didáctico concordante con los componentes medulares del Modelo educativo institucional. Una buena síntesis del tema tratado en este apartado y que invita a reflexionar nos la entrega un jefe de carrera:

yo digo...el que hace clase en la UTA, debe tener una formación pedagógica, ... ¿y acá? ...todos entran y no la tienen, ...después se van formando, y digo...ahí está la falla de nosotros (JCPB).

9.2 Propuesta de un nuevo modelo

Discutidos los resultados y desarrolladas las conclusiones en relación con los objetivos específicos de la presente investigación, se está en posición de argumentar la propuesta de un Modelo de métodos activos y exponer ciertas recomendaciones para su implementación.

- *Objetivo b.1.- Identificar una metodología de enseñanza universitaria adecuada al contexto formativo de la Universidad de Tarapacá*
- *9.2.1. Identificación de la metodología y presentación del modelo a partir de fuentes consultadas.*

Lógicamente, no se puede obviar la principal referencia de nuestra universidad, el modelo educativo Institucional decretado el año 2011, que explicita los métodos de enseñanza necesarios de incorporar a la práctica docente, alineándose de esta manera con el nuevo paradigma. En él se manifiesta con claridad que el profesorado debe alcanzar el dominio didáctico en metodologías, tales como “lección magistral, estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje colaborativo, contrato de aprendizaje” (UTA, 2012, pág. 26).

Como primera aproximación, se recurre al análisis desde una mirada genérica de datos, cifras, relatos y narraciones, que pensamos perfilan con mejor nitidez la realidad didáctica del profesorado universitario. El panorama general indica que los académicos, se desenvuelven en mayor porcentaje, “intercalando o mezclando” sesiones teóricas, frontales, de predominancia magistral, con la inclusión de algunos métodos activos de enseñanza - aprendizaje.

No obstante, la impresión a nivel colectivo, es el de una *relativa* desconfianza respecto de la innovación metodológica al interior de la sala de clases. Sí está claro y se evidencia en la narrativa de la muestra del estudio, indicios de distanciamiento de la clase tradicional pura, en contrapartida, hay signos de adaptación paulatina de métodos centrados en el aprendizaje, con cierta tendencia al espectro de metodologías basada en problemas.

Teniendo presente el objetivo de intentar identificar una metodología de enseñanza determinada, nos abocaremos a conocer las preferencias del académico. Para una mejor visión, se ha querido separar a los participantes del estudio con la expectativa de otorgar especificidad al análisis y poder demostrar el nivel de uso metodológico, desde sus puntos de vista.

- *Identificación de metodologías a partir del profesorado*

Al examinar la documentación técnica referida al diseño curricular oficial que utiliza nuestra institución universitaria (Syllabus), esta nos otorga una prueba concluyente de que gran parte de los académicos conoce y domina *conceptualmente* la metodología

activa. En teoría de acuerdo con estos resultados, la preferencia del profesorado que contesta el syllabus tiende a un tipo de cátedras más interactivas, de carácter expositiva-participativa, estudio de caso y aprendizaje basado en problemas, esto lo demuestran las cifras (ver cuadro 30, p. 189). Cabe destacar una tendencia leve por el uso de metodología Abp.

Si agregamos a lo anterior, las cifras cuantitativas del cuestionario aplicado al docente, se revalida el dominio conceptual del paradigma basado en competencias. Las respuestas son contundentes y permite apreciar el uso de la terminología técnica que utilizan, cuando se refieren métodos, estrategias didácticas y formas de evaluación, Sin duda hay un discurso consistente que avala el manejo del modelo centrado en el alumno y la metodología activa.

Esto pareciera significar que el proceso de enseñanza - aprendizaje avanza raudamente hacia la innovación, sin embargo, se tiene el cuidado de no afirmar categóricamente que el camino está cumplido, ya que continuamos con la idea de que aún convive el conservadurismo y sigue instalado en el subconsciente del profesor la tradición, he ahí el freno que imposibilita la concreción del cambio.

En síntesis, de los testimonios declarados por el profesorado se infiere una ligera preferencia por la aplicación del método unidireccional - conductista, pero, no es menor el número de profesores que expresan el uso de métodos activos de enseñanza-aprendizaje, denotando conocimientos metodológicos de corte constructivista.

- *Identificación de metodologías a partir de Jefes de Carrera*

De las opiniones vertida por los jefes de carreras entrevistados, en referencia a la eficacia de transferir al aula la metodología interactiva, se constata que el profesorado no lo aplica técnicamente en forma correcta y en algunos casos simplemente no la utilizan (ver p.176), en consecuencia, se deduce que la interpretación y puesta en práctica del modelo educativo ha resultado bastante compleja y difícil de asumir.

No obstante, distinguen entre sus profesores experiencias pedagógicas que demuestran innovación didáctica. Específicamente el grupo de Jefes de Carrera de la facultad de educación y humanidades insinúa señales, aún insuficientes, de que el profesorado comienza tímidamente a empoderarse de metodologías en consonancia con el modelo pedagógico, dejando atrás la enseñanza frontal, (ver p. 175), incluso dan cuenta de cierta coincidencia en la utilización de métodos directamente relacionados a la gama de Abp.

Un dato adicional relevante, proviene de la percepción de algunos jefes de carrera no vinculados a educación, quienes sostienen que se debería incluir al *profesor hora* en todas las capacitaciones ofertadas, lo cual contribuiría a robustecer el uso de metodologías interactivas. Según sus opiniones, estas nuevas generaciones de jóvenes educadores son los llamados a acelerar el proceso de consolidación de métodos activos de enseñanza

acorde a nuestro contexto institucional universitario puesto que son más proclives al cambio (ver p. 220).

- *Identificación de metodología a partir de los alumnos*

Nos parece acertado realizar un contraste de opiniones agregando la mirada crítica del alumnado, de un colectivo bastante certero a la hora de definir y caracterizar el tipo de práctica pedagógica de sus profesores. Algunos, principalmente los del área educativa, son capaces de efectuar una evaluación más técnica de las competencias didácticas empleadas.

La idea y creencia del estudiante es que persiste la tradición educativa, su valoración nos lleva a concluir que se vive en un clima centrado en la enseñanza y que el académico realiza una labor pedagógica más cercana al conductismo. No obstante, se reconoce la existencia de un número significativo de alumnado que percibe la presencia de señales de innovación ligada a métodos activos de aprendizaje, inclusive se muestran conforme de su efectividad. Entre sus argumentos destacan la priorización del trabajo grupal, reconociendo los beneficios de esta estrategia didáctica, como también de lo significativo que resulta el aprendizaje, en definitiva, paulatinamente se comenzaría a dejar atrás la enseñanza individualista (ver p. 181).

La triada conformada por la muestra del estudio, Jefes de carrera, profesorado y estudiante universitario, cada uno, en diferente proporción, coinciden y confirman una cierta evolución e innovación en métodos de enseñanza a nivel institucional. También, concuerdan en la necesidad de una continua y mayor actualización en metodologías de aprendizaje interactivos, reconociendo que se sustentan y alinean con el modelo educativo y pedagógico de la Universidad de Tarapacá.

Una síntesis final de este apartado sería, que el “dominio conceptual” del paradigma centrado en el aprendizaje lo tiene aprendido gran parte del profesorado, como también afirmar que existe un avance en innovación pedagógica, aunque es imperativa la incorporación progresiva de metodologías activas.

- *Presentación del Modelo de metodologías activas para la UTA*

Luego de un extenso análisis de documentos y relatos emanados de la muestra participante del estudio, se procede a presentar el Modelo de metodologías activas, que nace del Modelo general de enseñanza - aprendizaje (fig. 4, p. 49), en el cual se describe y propone las líneas teóricas y tendencias actuales de enseñanza.

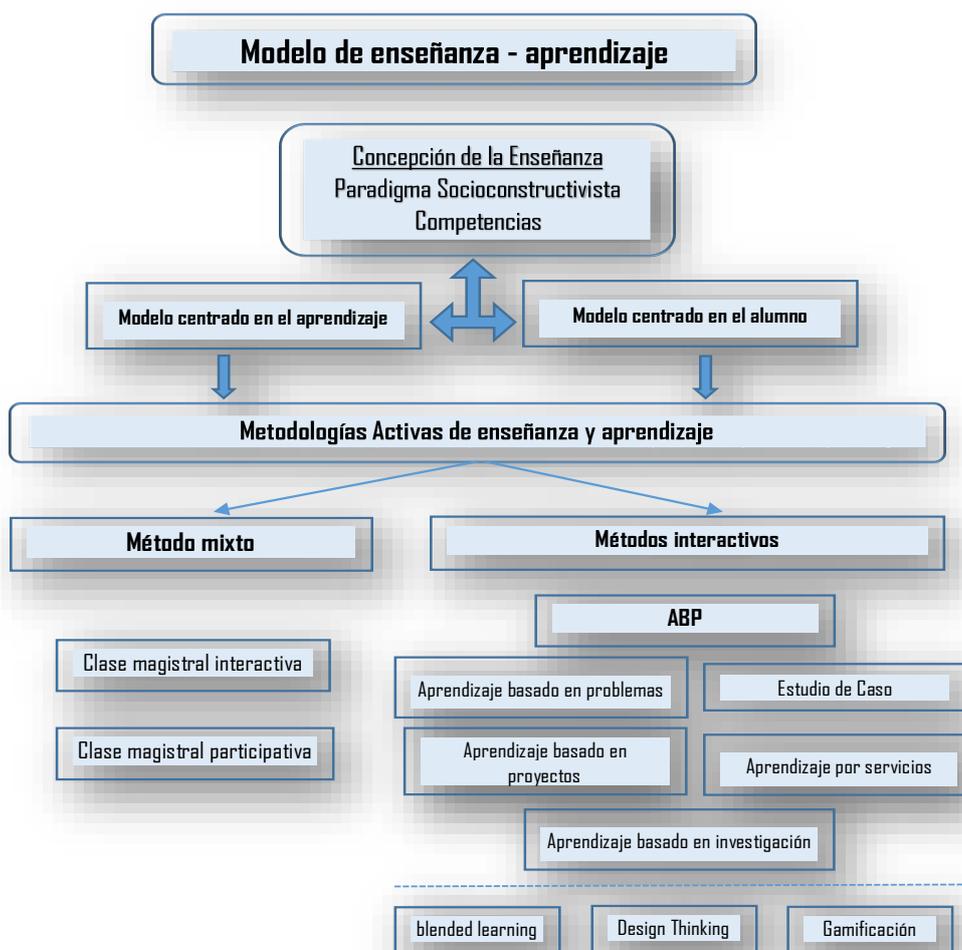
Antes, conviene dejar sentado de que los resultados obtenidos no arrojan de manera contundente una marcada utilización de *métodos activos* de aprendizaje por parte de nuestro estamento docente, no obstante, resulta válido bosquejar y a la vez proponer posibles caminos a seguir para consolidar esta tendencia, principalmente apoyados en el

hecho de aceptar que existe un aceptable conocimiento teórico – conceptual de metodología centrada en el alumno.

El Modelo agrupa opiniones, miradas y concepciones de diferentes autores que abordan en profundidad el estudio del paradigma socioconstructivista y el enfoque basado en competencias que a través del desarrollo de la investigación se fueron interrelacionando. (Martí, Selma y De la Peña, 2008; Blazquez y Bofill, 2009; Woolfolk, 2010; Biggs, 2010; Zabalza, 2011; Beresaluce, Peiró y Ramos. 2014; Bergmann y Sams, 2014; Johnson y Johnson, 2014; Quintana, Planas, y Smith, 2015; Yániz y Villardón, 2015; Cardona, Vélez y Tobón, 2016; Silva y Maturana, 2017; Gómez-Pablo, 2018; Araya y Espinoza, 2020, entre otros).

La propuesta deja fuera la concepción tradicionalista, de tipo conductista y centrada en el profesor, principalmente porque las investigaciones demuestran que este modelo presenta sesgos a la hora de formar en competencias, debido a la extrema focalización conceptual.

Figura 26: Modelo de Métodos de aprendizajes activos para la UTA



Básicamente el modelo (fig. 26), se diseña en función de los resultados obtenidos de las fuentes de información participantes del estudio, además de los datos documentados; Informes de avance de proyectos de mejoramiento, Syllabus, y decretos oficiales, por lo que la propuesta adquiere una connotación particular, específica y relacionada directamente con la Universidad de Tarapacá.

Pese a que puede parecer reducido el modelo planteado, se piensa que podría convertirse en una guía para el desarrollo académico de aquellas universidades que exhiben características parecidas a la UTA, en término de número de alumnos, profesores, infraestructura y tecnología, elementos que afectan, inciden y condicionan el trabajo docente de aula.

Se está convencido de que tanto la aplicación didáctica, como la renovación de métodos interactivos no se garantiza por el simple hecho de comunicar un decreto, más bien se reconoce que una adopción y evolución continua del modelo es pausada y se enfrenta durante su implantación, con múltiples obstáculos propios de una casa de estudios superiores.

Finalmente, se asume y reconoce que el diseño es marcadamente teórico, pero se mantiene la certeza de que es un camino correcto para mejorar la enseñanza universitaria. Cumple juntamente con lo declarado por nuestro modelo educativo institucional y los objetivos de la presente investigación.

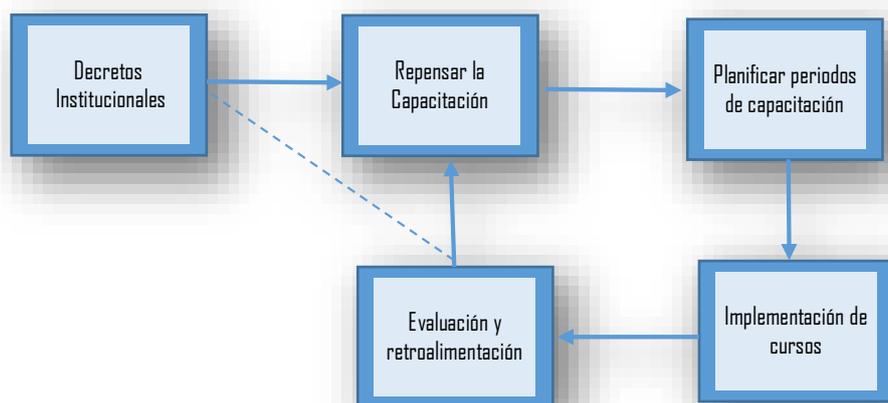
- *Objetivo b.2.- Establecer pautas para la aplicación de la metodología seleccionada*
- *9.2.2. Etapas de desarrollo del modelo de metodologías activas propuesto*

La literatura especializada en el campo universitario puntualiza que los sistemas educacionales se encuentran actualmente sufriendo un proceso de innovación, de retos que fuerzan a las instituciones a renovar sus modelos educativos. Un ejemplo concreto lo exponen Cabezas, Medina, Müller y Figueroa (2019, p. 5) diciendo que “las políticas educativas implementadas en los últimos años entrañan una serie de desafíos al sistema educativo, al ejercicio docente y, en particular, a la formación de profesores”.

Para responder eficazmente a las nuevas realidades y necesidades que demanda una formación basadas en competencias y enseñanza centrada en el alumno, resulta fundamental en nuestro caso, (Universidad de Tarapacá), considerar una readecuación en la estructura y gestión del *área de docencia*, aumentando su recurso humano especializado. Por otra parte, es imprescindible que tanto el modelo educativo como el pedagógico sean conocido, pero más significativo aún, es que sea *comprendido por toda* la comunidad educativa.

Para la adopción y aplicación del *Modelo de metodologías activo - participativas*, se determinan y presentan etapas lógicamente secuenciadas. La Figura 27, proyecta de manera operativa pero no cerrada, la cadena de gestión del Modelo.

Figura 27: Etapas proyectadas para el desarrollo del modelo de metodologías activas



- *9.2.2.1. Proceso de aplicación del Modelo*

El establecer pautas con la aspiración de que los métodos activos de aprendizaje contribuyan al fortalecimiento de la docencia superior en la Universidad de Tarapacá y trascienda al alumnado, nos exige un diseño y gestiones básicas.

A continuación, con la finalidad de que el profesorado adquiera habilidades y destrezas en métodos activos de aprendizaje, se describen las pautas a seguir, presentando brevemente en qué consiste las etapas y a modo de ejemplo, algunas de las actividades a realizar en cada una de estas fases.

Etapa 1. Declaración Institucional

Actualmente la UTA exhibe en su página web institucional, tanto el modelo Educativo como el Modelo pedagógico, en ambas declaraciones se demuestra una renovación del paradigma educativo asumido a partir del año 2011, por lo que se puede afirmar que nuestra propuesta para la aplicación de metodologías activas ya cuenta con un sostén teórico producto de la instauración del modelo centrado en el alumno desde hace ya nueve años.

En ambos documentos se reconoce el compromiso de formar en competencias, lo que condiciona el quehacer didáctico del profesorado al establecer el objetivo de “situar al estudiante como centro activo de su propia formación, utilizando, para este fin,

metodologías activo - participativas y procesos de evaluación auténticos” (UTA, 2017, p. 7).

Entre las actividades a realizar para mantener y seguir concretando el modelo pedagógico, se contemplan:

- Jornadas de socialización y sensibilización con autoridades superiores para fortalecer la idea de que la docencia basada en competencias no aplica con el modelo tradicional de enseñanza, sino apunta en sentido contrario a lo que pretende el modelo institucional y pedagógico.
- Consolidar aún más el proceso de instauración de las competencias en el diseño curricular a nivel macro y micro, digitalizando el diseño curricular en la plataforma institucional para facilitar el monitoreo del syllabus de cada profesor.
- Establecer a nivel institucional la obligatoriedad de cursar durante el año, al menos un perfeccionamiento docente en el ámbito didáctico universitario, para asegurar la actualización pedagógica.
- Crear nuevas políticas institucionales que incorporen mecanismos que aseguren la calidad del rediseño curricular de las carreras, ya sea a través de manuales y/o guías técnico-pedagógicas que permitan tomar decisiones, principalmente a nivel de jefaturas de Carrera.

Etapa 2. Repensar el formato de capacitación

A la fecha, se han alcanzado ciertos avances en la adopción y aplicación de metodologías innovadoras en clases regulares, sin embargo, a pesar del esfuerzo desplegado y dinero invertido, lamentablemente los resultados no se han conseguido al ritmo y en número de profesores deseado, así lo demuestran los informes del plan de mejoramiento, PMI1501.

Al sumar los testimonios de alumnos, Jefes de carrera y cifras que entregan los documentos analizados en nuestra investigación, se ratifican las deficiencias y bajo impacto de las capacitaciones efectuadas al profesorado,

Con una mirada más positiva, volvemos a recordar que en nuestros resultados se detecta un leve incremento de aplicación metodológica interactiva, independiente de si esta se aplica correctamente desde un punto de vista rigurosamente técnico. No obstante, la brecha es amplia aún si consideramos que la Universidad de Tarapacá proyecta un estándar alto de habilidades en docencia universitaria. El modelo educativo institucional (UTA, 2012), lo declara así:

...los académicos de la Universidad de Tarapacá deben caracterizarse por:

Capacitarse periódicamente en los diversos aspectos de la pedagogía universitaria actualizando su práctica profesional científica para favorecer los procesos educativos (p. 29).

Para mejorar el proceso e impacto de capacitación docente en métodos activos de aprendizaje, se requiere del rediseño en la gestión y estructura metodológica de los cursos de perfeccionamiento. Se proponen acciones que contemplen lo siguiente:

- Fortalecer el desarrollo académico sobre la base de una política de perfeccionamiento continuo relacionados con metodología activas, poniendo el énfasis en capacitaciones de *aplicación práctica* para mejorar la transferencia efectiva al aula.
- El profesorado, según nuestros datos demuestra un aceptable nivel de dominio teórico respecto del modelo centrado en el alumno y la formación por competencias, por tanto, la capacitación debería ampliarse e incluir a docentes directivos y profesores hora.
- Redefinir el formato de capacitaciones, fijando como objetivo preferencial el transferir y aplicar inmediatamente lo aprendido en *una de las asignaturas* que se encuentra impartiendo, incluyendo en el proceso un constante seguimiento, una vez cursada la parte teórica.
- Como complemento a lo anterior, considerar durante el seguimiento, informes de avances periódicos al tutor asignado, para recibir la retroalimentación necesaria y una vez *finalizado el semestre* se otorgue la aprobación del curso.
- Recibir el perfeccionamiento en base al método que se desea aprender y transferir, posteriormente a sus clases.

En síntesis, las acciones esgrimidas anteriormente nos guían hacia un diseño de cursos para la educación superior diferente al que hasta ahora se realiza. La propuesta general es que se estructuren en dos etapas obligatorias. Por una parte, el curso teórico de inicio y una segunda etapa práctica de monitoreo, seguimiento y evaluación del proceso de aplicación real en el aula.

Incorporar esto último es vital para verificar el grado de comprensión del enfoque de competencias y aseguramiento de una acción docente alineada con modelo educativo de nuestra universidad.

Etapa 3. Planificar periodos de capacitación

Si fijamos el objetivo de capacitar en didáctica a todo el profesorado, es esencial optimizar la *disponibilidad y organización* del tiempo laboral de los docentes, para luego proponer y llevar cabo la innovación. Los testimonios emanados de las fuentes participantes en la

investigación indican que la presencia del académico es reducida porque en la mayoría de los casos, se solapan sus horarios de clase con capacitaciones, además de reuniones con estamentos superiores o ceremonias imprevistas, entre otros. Creemos que esta acción mejorará la asistencia y permanencia a cursos de perfeccionamiento.

Las acciones que se requieren serían:

- Tanto para fijar fechas, como horarios de capacitaciones con miras a asegurar la asistencia del profesor *desde el inicio a fin del curso*, se habrá de reglamentar que cada plan de capacitación docente se deba programar y efectuar *separadamente*, en coordinación directa entre Dirección de docencia, Directores de escuelas o Departamentos específicos y representantes de su respectivo profesorado.
- Normar y mejorar el proceso de difusión e inscripción, asegurando que el profesorado acuse recibo de la información.
- Asociar aprobación del curso, considerándolo como *actividad relevante* para la evaluación académica institucional, de manera que signifique una motivación en su formación profesional.

Etapa 4. Implementación de cursos en métodos activos de aprendizaje

EL Modelo de métodos activos de aprendizaje tendrá efectos positivos si se logran acciones conjuntas a nivel institucional, directivo y académico en materia de difusión y gestión académica, de esta manera se facilitaría el acceso a capacitaciones, seminarios y talleres relacionados con la didáctica.

Actividades para realizar durante esta etapa:

- Planificar y ofertar los cursos de acuerdo con las necesidades de cada escuela o facultad en particular.
- Asegurar que, en cada curso específico a implementar, se contemple la integración del método activo específico solicitado, con las formas de evaluar y uso pedagógico de tecnología digital a un nivel superior.
- Gestionar la realización de las capacitaciones en espacios acordes al método interactivo enseñando, considerando el mobiliario, tecnología digital y salas de clase
- Establecer que la oferta de los cursos sea conocida tanto por los académicos y no académicos, con la finalidad de que todo el personal universitario, no solo conozca

el modelo pedagógico, sino que se aspire al logro de una comprensión del nuevo paradigma educativo, lo que facilitaría la comunicación y clima organizacional.

Etapa 5. Evaluación y retroalimentación

Para la mejora continua del modelo, se recomienda que en las instancias de evaluación y retroalimentación del proceso de capacitación, la participación no se limite al equipo de gestión y directivos superiores, se estima necesario:

- Incluir en esta evaluación a Directores de departamentos o escuelas y Jefes de carrera, con el fin de obtener mayor información y miradas desde ángulos diferentes sobre la eficacia de lo planificado.
- Se recomienda añadir un seguimiento continuo al plan de gestión, que permita monitorear en todo momento el correcto funcionamiento establecido y de esta manera detectar posibles aspectos deficitarios, lo que permitiría garantizar la eficacia del diseño y aplicación de cada proyecto de perfeccionamiento.
- *Objetivo b.3.- Validar la metodología seleccionada*
- *9.2.3. factores participantes en la validación del modelo de metodología activa*

La información recogida y analizada en el presente estudio, nos suministra los insumos para aseverar que el impacto de los cursos hasta ahora realizados por la academia no ha incidido lo suficiente en el aula y por ende en los alumnos. Es un reto que se debe enfrentar si se desea una correspondencia con el Modelo educativo de la UTA, que indica respecto de sus académicos lo siguiente:

...se espera que desempeñen un rol protagónico, debido a su responsabilidad como agentes de la calidad de los aprendizajes; que reconozcan en el estudiante a un sujeto activo, que aprende significativamente, que aprende a aprender y a pensar; que ejecuten un rol de facilitador y promotor del desarrollo de los profesionales en formación (UTA, 2012, p. 22).

Como se ha venido reiterando durante el desarrollo del proceso investigativo, la UTA muestra un gran avance en la etapa de declaración de principios orientadores de la docencia. Esto se gesta en el año 2006 a través del proyecto educativo institucional y que luego se reafirma el 2011 con la declaración del modelo educativo institucional para finalmente el año 2017, decretar el modelo pedagógico.

También se ha hecho notar que estas declaraciones en papel no significan un aprehender automático del modelo educativo institucional, y que por tanto la comprensión y aplicación del modelo institucional, de acuerdo con nuestros resultados, en el tiempo, ha

predominado la parsimonia. Se insiste que la validación no pasa solo por resoluciones institucionales.

Quizás el nivel de dominio conceptual y preferencias en el uso didáctico que presentan actualmente los docentes, apoyan la iniciativa de validar las metodologías activas y en particular el Abp, *como método de base a aplicar en las diferentes carreras de acuerdo con sus especialidades*.

Con el objeto de analizar y contrastar opiniones que generaran discusión para validar nuestro modelo, se realizaron sesiones con especialistas del ámbito educativo y pedagógico, a fin de recabar voces expertas que nos ayudaran a sancionar nuestra propuesta.

A continuación, se presenta una serie de opiniones vertidas por Decano, Jefes de Carreras y dos representantes de los alumnos, todos de la Facultad de educación, con quienes en un Grupo de discusión se socializó el tema en cuestión. También, se agregan algunos conceptos y percepciones provenientes de entrevistas efectuadas a especialistas de nuestra institución universitaria, como el caso de la Asesora curricular de la Dirección de Docencia de la UTA, un segundo experto, asesor del Vicerrector académico de la universidad y finalmente se quiso incluir a un Jefe de Unidad técnico - pedagógica (UTP), docente directivo superior de un Liceo de la ciudad de Arica, quien nos aportó su visión de especialista y representante de los profesores hora. (ver cuadros 17-18, p. 128).

Seguidamente desarrollamos la discusión fijando el objetivo en validar una metodología adecuada para el caso de la Universidad de Tarapacá.

- ***Contexto institucional para validar el modelo de metodología activas***

Si bien es cierto que la investigación, el desarrollo y la vinculación con el entorno próximo y general son parte constitutiva de la universidad, las bases fundamentales del quehacer universitario se concretan en la docencia.

El Modelo educativo de la UTA (2012), es claro al respecto y lo considera como elemento clave en la dinámica pedagógica.

“El perfil de los académicos de la institución, los programas académicos y la estructura curricular, las estrategias didácticas y el uso de TIC, se constituyen en los elementos formativos que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados (p. 20).

Claro está, que el éxito para la inclusión y puesta en marcha del modelo de Métodos activos de aprendizaje, no pasa únicamente por perfeccionar al profesorado, además demanda forzosamente otros factores asociados a gestión de recursos materiales, tales como la adaptación o renovación del diseño de salas de clase, mobiliario e incorporación

de una tecnología digital que “converse” con el modelo activo centrado en el alumno, por esta razón es fundamental que los directivos superiores reconozcan y se convenzan de que el avance requiere de la implementación de recursos *muy diferentes* a la enseñanza tradicional.

La mirada del asesor del Vicerrector académico apunta en ese sentido, cuando explica que a “los directivos, habrá de convencerlos para que inviertan... es un asunto, un poco de...esquema mental”, por decirlo de algún modo, tenemos que borrar la concepción de que la clase se circunscribe solamente al salón de clases, el profesor puede que necesite un trabajo de campo, dice el Asesor del Vicerrectoría, “entonces los estudiantes van a tener que ir a terreno, a la biblioteca, no necesariamente estar en la sala de clase”. Esta opinión coincide con lo que asevera la Asesora curricular del Área de docencia, quien argumenta y agrega que se requiere “comprender que el trabajo autónomo, a veces incluso lo puedo llevar a cabo en el aula, con grupos, los otros pueden estar haciendo otras cosas, se pueden retirar”.

No obstante, es un avance positivo la oficialización del paradigma centrado en el alumno, lo que respalda y fuerza a redireccionar todo el trabajo hacia el uso de métodos interactivos. El asesor del Vicerrector académico lo reafirma.

La incorporación de metodologías activas como parte del modelo pedagógico, modelo educativo de la institución, hasta cierto punto ya está incluido, incluso en el modelo pedagógico de la facultad se habla de la incorporación de metodología activas, claro, no como una obligación taxativa, sino como una recomendación en virtud del perfil del docente.

Se suma a lo anterior la apreciación del profesor hora, quien reconoce también que “lo positivo es que la universidad lo tiene declarado, o sea, se aviene a tener metodologías activas”, indica luego, ... “toda esa honda del constructivismo”.

En definitiva, nuestro modelo interpreta el Modelo educativo oficial, lo cual facilita la puesta en acción si lo evaluamos desde la gestión institucional. Ejemplo de esto lo entrega la Asesora de la Dirección de docencia de nuestra universidad, quien asegura que,

hay mecanismos que aseguran la calidad, hay políticas institucionales que avalan el rediseño curricular, ya tenemos el manual, salió tarde, pero hay algo que permite a los profesores tomar y decir, así se hace la innovación.

- ***Factores positivos que apoyan la validación de un modelo de metodología activas***

Prácticamente la gran mayoría de estudios e investigaciones sugieren que el empleo de métodos activos es la opción correcta que deben tomar los docentes para promover el aprendizaje colaborativo, el desarrollo del pensamiento, habilidades metacognitivas y la autogestión del aprendizaje, competencias que nuestro modelo considera.

En los siguientes relatos de los participantes del focus group y entrevistas, se intenta probar que existen suficientes condiciones para implementar el modelo de métodos activos de aprendizaje.

Una primera socialización se enfoca en el *ámbito académico* y las opiniones son bastante claras y categóricas.

En principio puede sorprender la mirada del profesor hora, sin embargo, en su condición de especialista en aspectos técnico pedagógico, le facilitan la comprensión del modelo educativo de la UTA, permitiendo afirmar,

En nuestro modelo pedagógico de la universidad aparece de manera explícita las distintas metodologías, claramente ahí se concibe el proceso de aprendizaje como en un rol de mediador y finalmente el protagonista es el propio alumno.

Por su parte la Asesora curricular de la Dirección de docencia, contribuye con valiosa información respecto de la metodología que lentamente se están utilizando en los diferentes departamentos y escuelas. Detalla los métodos de aprendizaje apuntando que “el que más se repite dentro del área de las ciencias sociales es el estudio de caso y en el ambiente de administración también está el estudio de caso”, lo que se comprueba de igual forma en nuestros datos, continúa señalando que “en el área de la salud, la reina es la simulación” y en el área de las ingenierías, “yo diría que es el proyecto”.

Es decir, hay una mayor tendencia a la utilización de métodos vinculados a la metodología abp, lo cual facilitaría su inclusión si se tiene el cuidado de tomar en cuenta la gradualidad y exigencia de su aplicación. El asesor de Vice rectoría académica, propone comenzar con “pedirle dos o tres cosas generales que debieran tener todos los abp y darles la libertad de que haya adaptaciones de acuerdo con la asignatura, a las carreras y también a algunos profesores”, la ventaja según este directivo, es que el método se sustenta en la flexibilidad que logra alcanzar, en particular el Abp, admite que “puede que algún profesor utilice de alguna manera el Abp, otro profesor de otra manera, pero va a seguir siendo abp” y agrega que en la medida que “vayamos avanzando y la metodología esté incorporándose de manera más plena, se podría ir exigiendo más”.

La idea está instalada, el método activo de aprendizaje es necesario y la intención por adoptarlo e incluirlo en el repertorio del docente es una meta plausible. A nivel institucional ya comienza a percibirse, nuestros datos lo prueban y son coincidentes con lo dicho por la asesora curricular de la Dirección de docencia.

...yo que reviso syllabus de diferentes carreras, ya como que se vislumbra dentro de las metodologías que ellos están usando, metodología activo-participativa, se nota que de a poquito el profesor está entendiendo de que las clases tienen que ser activo participativas y que los estudiantes son los protagonistas.

Por cierto, aunque se divisa un nuevo camino, la prudencia indica que la implementación ha de convivir por ahora con una metodología que “aún está instalada, tradicional,

conservadora, enciclopedista” (Asesora curricular de Dirección de docencia), como también aceptar de que no estamos suficientemente convencidos para “certificar que finalmente los docentes, en la universidad, están aplicando esas metodologías, pueden estar muy bien declaradas syllabus, pero no hay certezas” (Experto profesor hora).

- *Referente al proceso de Capacitación y perfeccionamiento docente*

Adoptar, adaptar e implementar un nuevo modelo de aprendizaje, ha quedado claro que no es mecánico ni basta un curso de capacitación, sino más bien demanda de un proceso complejo que necesita de algunos elementos básicos. La siguiente discusión nos entrega pistas para mejorar el nivel que tenemos hoy en nuestra universidad respecto al grado de dominio de métodos activos y qué caminos serían acertados, además de demostrar que se alinean con la propuesta de la investigación.

Existe consenso en los entrevistados en cuanto a que una dificultad de aplicación correcta de los métodos activos son producto de las deficiencias en el diseño de los cursos ofertados hasta hoy, las críticas se enfocan en el énfasis teórico.

De acuerdo con la Jefe de Carrera de Pedagogía en educación Diferencial, el académico “tiene que poseer perfeccionamiento no solo en el ámbito teórico, sino que también tienen que estar perfeccionado en el ámbito de experiencia y práctica”, lo que deja en evidencia que la línea de capacitación no ha surtido efecto y se debe “reformular estas capacitaciones que quedan solamente en el tema expositivo y no hay un seguimiento, y creo que ahí hay una palabra clave, importante, que sea un acompañamiento” (Experto profesor hora).

Ratifica esta fórmula de perfeccionamiento el Asesor de Vicerrectoría académica, quien propone que “debiera haber una capacitación, pero no como se ha hecho hasta ahora que son cursos no más, el profesor va, hace el curso, recibe el diploma y después sigue haciendo lo mismo”.

El diseño de capacitación que propone “debiera tener una especie de seguimiento, es decir, una primera parte muy breve, que sea de lineamientos teóricos, que se yo, dos, cuatro horas, una cosa muy breve y luego un acompañamiento en las asignaturas a cada profesor”. Esto último es muy significativo y coincide plenamente con nuestra propuesta que incluye una tutoría periódica y permanente en una determinada asignatura.

Si bien en la universidad “se hizo un muy buen proceso de innovación curricular”, nuevamente la crítica apunta a la “implementación y en el seguimiento es donde estamos al debe” (Asesora curricular de Dirección de Docencia).

Finalmente, un tema sensible y que se debe tener presente continuamente, se relaciona con el nuevo profesorado, sea planta, contrata o profesor hora, se acuerdo a la narración de los entrevistados,

es importante que se interiorice de las normativas y reglamentaciones, también de la forma como se trabaja en educación superior porque por mucha especialización que tenga, si no tiene mucha experiencia en el trabajo de cómo se implementa la metodología activo-

participativa en educación superior, va a ser difícil que lo pueda instalar (Jefe Carrera pedagogía Básica).

Por su parte, la Jefe de Carrera de pedagogía en Lenguaje agrega que “en relación a la formación que requieren los profesores noveles, tendrá que empezar a instalarse este concepto, este nuevo paradigma”, es decir la aprehensión del modelo centrado en el aprendizaje es fundamental en todo el profesorado universitario.

- *Referente al Académico de la Universidad de Tarapacá*

En las conclusiones de nuestra tesis se indicaba que gran parte del profesorado se ha capacitado y maneja relativamente bien el modelo pedagógico de la UTA y esto se percibe en el ambiente universitario. Un buen ejemplo es lo que advierte el Profesor hora entrevistado, al afirmar que,

en términos generales creo que hay un cuerpo docente comprometido, me consta he conocido a profesores que están dispuestos a cambiar este paradigma, por lo tanto, la universidad ya tiene colaboradores, por llamarlo de alguna manera, un recurso humano muy importante que está dentro de esta nueva mirada.

También las impresiones que aportan las alumnas participantes son en tono positivo respecto de las capacidades y acción pedagógica de los docentes, una de ellas lo manifiesta así,

reflexionando un poco...viendo como he recibido la enseñanza hasta el año que he ido, y lo que yo he escuchado de mis compañeras, es que están conforme, siento que nunca está demás para los profesores seguir implementándose, como se dice uno nunca termina de estudiar y si está la posibilidad de que sigan creciendo, que sigan adquiriendo más competencias (Alumna 1).

De igual opinión a su compañera, la Alumna 2, reconoce que “en general nuestro nivel no tiene ningún problema con ningún docente, los docentes están totalmente capacitados, pero seguir creciendo, es siempre importante”.

Distinta es la sensación de la Asesora curricular de la Dirección de docencia, seguramente debido a que en su quehacer profesional se vincula e interactúa continuamente con el profesorado, por tanto, desde su experticia detecta detalles y falencias técnicas, confirmando que “los profesores se han ido capacitando en construcción de syllabus, ... se capacitaron con nosotros, pero claramente que aún falta”, adiciona además algo que nos parece notable, relativo a la actitud actual que el académico posee frente a la capacitación, y lo indica de esta manera, “lo positivo es que ellos se dan cuenta de la necesidad y de que es importante mejorar en el aula, eso es muy positivo, aunque hay resistentes...la gente que tiene más edad”.

En definitiva, luego de reflexionar, analizar y contrastar opiniones con el fin de validar el modelo de métodos activos de aprendizaje, se está convencido que existen las condiciones necesarias para su puesta en marcha. Institucionalmente lo respaldan la oficialización de los Modelos Educativos y pedagógicos que sustentan y sugieren la adopción de metodología activa de aprendizaje, por otra parte, los directivos docentes, representados

por los dos asesores académicos, concuerdan con nuestras pautas de aplicación, además, los resultados de nuestro estudio corroboran que el profesorado cuenta con un grado avanzado de conocimiento teórico del enfoque basado en competencias, por tanto, nuestra propuesta aportaría a mejorar la deficiencia en la transferencia de la teoría a la práctica de aula. Finalmente, mencionar que todos los entrevistados coinciden en que se requiere una nueva modalidad de capacitación que concuerda con la que se propone en la presente investigación.

Se decide cerrar este apartado con un extracto del Modelo educativo institucional de la Universidad de Tarapacá que respalda nuestra propuesta.

Resulta evidente entonces que el énfasis está puesto en metodologías que promueven el aprendizaje activo del estudiante, el cual podrá mostrar, al finalizar el proceso, un producto evaluable según normas, criterios, estándares o niveles de calidad que le permiten avanzar desde los aprendizajes básicos hacia la excelencia (UTA, 2012, p. 26).

- *Posibles obstáculos para enfrentar*

Como en toda organización educativa, se registra la existencia de situaciones que interfieren e influyen negativamente en un proceso normal de ejecución de proyectos. En este caso, sería nuestro modelo propuesto, el que se vería amenazado por factores que de acuerdo con los especialistas entrevistados obstaculizarían el desarrollo fluido del plan de implementación.

Para una mejor comprensión, se presentan en el cuadro 45, las opiniones de los especialistas acerca de obstáculos que exigirían algunas estrategias de solución, si es que se desea superarlos.

Cuadro 45: Obstáculos y estrategias de superación

ESPECIALISTAS	OBSTÁCULOS	ESTRATEGIAS
JEFES DE CARRERA	es importante cuando queremos instalar a nivel institucional la metodología activo-participativa, preocuparnos específicamente que somos una universidad que está en estos momentos en un proceso de cambio, que está recibiendo mucho académico nuevo, y profesor hora.	Ampliar la oferta académica a todo el profesor hora interesado en cursar perfeccionamiento docente en la universidad de Tarapacá.
	las salas tienen que ser de multipropósito, que tienen que estar aprovisionado con todos los recursos y mecanismos para dar respuestas a las necesidades que se tienen con este tipo de metodologías activo-participativas.	Implementar las salas con mobiliario para metodología activa, trabajo en equipos y tecnología digital acorde al número de estudiantes.

ASESORES CURRICULARES Y ACADEMICOS	los profesores de antropología le dan preferencia a la investigación...esa es una variable que no debiera intervenir, pero, interfiere.	Conferir la misma importancia al trabajo docente y de investigación.
	en las otras carreras no traen estas experiencias respecto de la docencia, entonces cada profesor interpreta la docencia como a él se la impartieron en su momento, ahí hay una concepción de estilos de enseñanza que a veces no conversa con estas nuevas miradas de la metodología activo-participativa.	Instaurar un curso obligatorio al nuevo docente en metodología activa y enfoque basado en competencias.
	Un asesor pedagógico como tienen otras universidades, tiene asesores pedagógicos al interior de las facultades, entonces eso es lo que el profesorado necesita.	Asignar en las facultades y escuelas, asesores pedagógicos permanentes.
	La variable que interfiere es el tiempo, creo que la variable más fuerte es el tiempo, el profesorado está muy demandado de muchas cosas actualmente.	Aumentar la planta docente de contrata para redistribuir la excesiva carga de gestión administrativa.
DECANO	En realidad, el tema es bien complejo, no es para resolución fácil, además que a veces cualquier intento de uniformidad es complicado también.	Dar la flexibilidad suficiente para que cada Facultad y escuela elija el tipo de método activos que más se ajusta a su realidad.
PROFESOR HORA	me parece que todavía hay una distancia, una brecha entre lo declarado y lo finamente implementado...creo es difícil, principalmente porque gran parte de los docentes han sido formado bajo un modelo expositivo, tradicionalista, que el cambiar de paradigma significa un cambio radical.	Decretar la obligatoriedad de cursar al menos un curso de actualización pedagógica anualmente.

9.3. Conclusiones en relación con los objetivos específicos de la investigación

Para abordar este último apartado, luego de un proceso riguroso de trabajo intelectual, se requiere igualmente de profundidad reflexiva, pensamiento crítico y saberes, esta vez dispuestos a enfrentar el reto que representa un ejercicio complejo de síntesis y conclusión, a la altura de una Tesis Doctoral.

Es bueno recordar que nuestro diseño de la investigación posee un mayor peso cualitativo, por tanto, permitió dar inicio a la elaboración de conclusiones en fases anteriores, a partir de los análisis surgidos del trabajo de campo, grupos focales, entrevistas, entre otros aspectos, no obstante, las conclusiones se acrecientan en intensidad a medida que el proceso avanza.

Una vez efectuada la discusión de los resultados de la investigación, la exposición de las conclusiones se formaliza en base y al orden de los objetivos específicos planteados, lo que nos permite evidenciar en qué medida se han logrado estos, considerados como los pasos intermedios necesarios para alcanzar los objetivos generales del estudio.

- *Objetivo a.1.- Identificar el modelo teórico de enseñanza que sustenta la práctica en aula del profesorado universitario*

La referencia de base, manifiestamente establecida en el Modelo educativo y Modelo pedagógico institucional nos permite aventurar una primera conclusión: que el profesorado tenía a su disposición la información técnica y didáctica suficiente, sobre las alternativas posibles de implementar en aula conforme a modelos educativos instituido por la universidad de Tarapacá. El objetivo desde el año 2011 precisaba que el académico conociera, comprendiera, y aplicara, tanto teóricamente como en la práctica, una acción pedagógica alineada al modelo centrado en el estudiante.

Se confirma también, a partir de lo expresado por Jefes de carrera y alumnado, que el estilo de docencia que predomina actualmente en el profesorado universitario es de corte conductista, centrado en la enseñanza y con una tipificación de “chip antiguo tradicionalista”, es decir, persiste la unidireccional en la transmisión de conocimientos, en consecuencia, el estado de actualización pedagógica presenta en la academia un incompleto nivel de comprensión que retarda la transferencia y efectiva aplicación del Modelo educativo institucional.

A pesar de que se ha venido incrementado el porcentaje de capacitación docente en el área educativa, la percepción general delata la existencia de una aplicación práctica ineficaz y débil, en materia de competencias. Igualmente, de la información recogida y analizada, permite reconocer una mínima presencia de actitud positiva de innovación, por lo cual se infiere que, tanto el proceso de comprensión como el de transferencia al aula del modelo educativo es paulatino y complejo. Cabe hacer notar que aún se desconoce el verdadero impacto de esa especialización en la formación del alumno.

De acuerdo con los resultados se corrobora que alrededor de tres cuartos del profesorado manejan teóricamente los términos relacionados con la metodología activo - participativa, constatándose que los conceptos alusivos a la enseñanza centrada en el estudiante se encuentran ya instalados en el discurso del académico, lo que nos llevan a asegurar que el estamento docente de la Universidad de Tarapacá presenta un buen manejo y dominio conceptual del paradigma competencial y por tanto la innovación didáctica en “el papel” se ha efectuado, aunque no necesariamente se materializa en el aula.

Se puede aseverar también que el proceso de cambio a nivel institucional para el logro y consolidación práctica del Modelo Educativo de la Universidad en estudio, ha sido compleja, paulatina en su progreso y de largo desarrollo en el tiempo, quedando claramente expuesto en los 9 años transcurridos desde que se decreta el año 2011.

- *Objetivo a.2.- Analizar las preferencias del profesorado universitario en el uso de métodos pedagógicos de enseñanza – aprendizaje*

La discusión permite determinar que se genera un gran contraste de opinión entre Jefes de carrera y alumnado versus lo declarado por el profesorado en el syllabus y cuestionario (ambos recogen antecedentes teóricos). Estos resultados revelan ideas enfrentadas en relación con los métodos que supuestamente utilizaría el académico durante el proceso de enseñanza- aprendizaje en sus respectivos cursos. Coexiste sin duda una mirada relacionada a la práctica que se realiza dentro del aula que discrepa ampliamente con el discurso teórico que se declara en los instrumentos de corte cuantitativo.

A partir de la información basada en la *observación y vivencia real* proveniente de estudiantes y Jefe de carreras, se concluye que en el trabajo de aula se utiliza preferentemente el *método tradicional, centrado en la enseñanza*. En contraste, el profesorado afirma que la acción didáctica se direcciona y enmarca en el uso de *métodos activos de enseñanza-aprendizaje*. Esto último significaría un trabajo centrado en el hacer, lo que reflejaría una preocupación desde el punto de *vista imaginario*, por planear el proceso de aprendizaje en sintonía con el Modelo educativo. En conclusión, ambos modelos se perciben y desarrollan cotidianamente bajo un ambiente que amalgama ambas teorías.

Se admite que el bajo porcentaje que cumple la totalidad de los cursos de perfeccionamiento estaría impidiendo la proyección de un avance más acelerado hacia el dominio de competencias, aunque el profesorado se defiende argumentando que no se ha gestionado eficientemente una sincronización, compatibilización y respeto de los tiempos laborales de aula del académico con la oferta de capacitación. Agregan que son varias las *instancias extra programáticas* que se solapan o repentinamente se obliga incluso a dejar sus clases por reuniones o sesiones extraordinarias.

- *Objetivo a.3.- Analizar los procedimientos de evaluación de aprendizajes y si se ajustan al modelo pedagógico de la universidad.*

Ligado con el objetivo anterior y ratificando la existencia de un *discurso teórico* que demuestra dominio y habilidades en el uso de metodología activa- participativa por parte del profesorado, la discusión aclara que el proceso técnico – evaluativo, no se alinea y materializa de acuerdo con lo que impone el modelo pedagógico nuestro.

Permanece, por consiguiente, el reiterado uso de encasillamiento del alumno en un ranking basado en capacidades estandarizadas, subsistiendo una brecha técnica considerable si nos basamos en el Modelo pedagógico de la Universidad. Se está de acuerdo, de la dificultad que implica evaluar por competencias y se asume que es una tarea técnicamente complicada que requiere ir más allá del empleo habitual de pruebas o exámenes teóricos.

Desde la narrativa de los alumnos participantes del estudio se especifica que en la práctica se realiza una acción evaluativa basada en lo tradicional, criterio que coincide con lo señalado por el profesorado, pero en el contexto teórico declarado en el Syllabus. En un plano más específico es posible concluir que existe una indudable confusión conceptual, entre *técnica e instrumentos* evaluativos, como también se descubre una frágil transferencia de la teoría a la práctica de aula, de tipos, técnicas e instrumentos evaluativos acordes al paradigma socioconstructivista. Cuestión que ha de preocupar, puesto que una evaluación sesgada no consigue verificar el verdadero nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en términos de competencias y menos aún certificar el logro del perfil de egreso.

- *Objetivo a.4.- Valorar la coherencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula con los nuevos paradigmas de enseñanza universitaria.*

La universidad de Tarapacá a través de la ejecución de proyectos que apuntan a la innovación pedagógicas ha supuesto que la participación del profesorado en cursos, capacitaciones, seminarios, es decir, en actividades formativas concretas deberían provocar una renovación en la forma de impartir docencia de pregrado. El continuo perfeccionamiento debería convertirse en una apuesta suficientemente eficaz para que el académico comprendiera y aplicara el nuevo modelo pedagógico en la formación profesional de sus estudiantes.

La discusión realizada anteriormente, deja en evidencia una realidad en la cual el académico, incluso, el que ha recibido capacitación en el ámbito pedagógico, no asegura que haya innovado y transferido didácticamente lo aprendido al aula, más bien se observa el mismo accionar didáctico del profesorado. Es posible ratificarlo apoyados en la opinión del alumnado cuando comentan que sus profesores ostentan un marcado sello de enseñanza tradicional, coincidente además con lo expresado por Jefes de carrera quienes sostienen que el trabajo docente se circunscribe en gran medida, a un contexto didáctico donde la pasividad del alumno impera en la sala de clases.

Se concluye también, basados en la opinión del alumnado, que el *factor edad* se transforma en un elemento crítico que estaría retrasando el cambio pedagógico y la renovación de métodos de aprendizajes más en sintonía con un modelo constructivista. De igual manera, del relato de los estudiantes se infiere un duro ataque a la exigua experticia que demuestra el profesorado en el uso de Tic, quienes no conciben que el proceso de aprendizaje esté exento de implementación digital, y extienden la crítica inclusive a aquellos profesores que las incorporan, sosteniendo que, en el ejercicio docente la mayoría la utilizan bajo el mismo método añejo de enseñanza.

Un tema no directamente relacionado con la práctica docente, pero no menos trascendente, se vincula con los argumentos que defienden la postura de lo difícil que resulta asimilar el nuevo modelo y que obstaculiza la transferencia al aula. Desde la perspectiva de los jefes de carrera, una de las principales amenazas corresponde a

aspectos de gestión de la universidad que impiden el correcto desarrollo de proyectos de innovación y procesos de adquisición de recursos, ya que al experimentar retrasos importantes condicionarían la ejecución de los planes de mejora establecidos.

En consecuencia, es posible concluir en favor del profesorado, que *conceptual y teóricamente* existe coherencia entre método, estrategias de enseñanza-aprendizaje y el modelo educativo de la Universidad de Tarapacá, sin embargo, se deja constancia que en la práctica cotidiana se detecta una alarmante incoherencia en el trabajo metodológico y evaluativo que ejecuta el académico. Estamos hablando de una acción didáctica tradicional que camina en dirección contraria a lo que pretende nuestra universidad, por esta razón se está convencido y se puede afirmar que queda pendiente la transferencia efectiva del modelo educativo institucional y pedagógico al interior de la sala de clases.

- *Objetivo b.1.- Identificar una metodología de enseñanza universitaria adecuada al contexto formativo de la Universidad de Tarapacá*

Tanto el modelo educativo institucional y el modelo pedagógico reconocen el compromiso de formar en competencias a sus estudiantes, lo que condiciona el quehacer didáctico del profesorado al establecer el objetivo de “situar al estudiante como centro activo de su propia formación” (UTA, 2017, p. 7), incluso se explicitan los métodos de enseñanza tales como “resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos” (UTA, 2012, pág. 26), entre otros.

Estas referencias no facilitan el análisis y nos permite concluir que los Jefes de Carrera notan en sus profesores una progresiva tendencia hacia la utilización de metodología vinculada al *aprendizaje basado en problemas*, reparando en hecho de que técnicamente no está consolidado, sin embargo, este desarrollo significa un avance que simboliza empoderase de métodos en consonancia con el modelo pedagógico, aunque el cambio se percibe muy tenue.

Por su parte, aunque en menor porcentaje, los alumnos reconocen la presencia de señales de innovación pedagógica en sus académicos, incluso muestran acuerdo en la validez que tiene como práctica efectiva de enseñanza, no obstante, la opinión mayoritaria del alumnado sobre la interacción alumno-profesor en el aula, anuncia la *existencia y uso de práctica tradicional*, con tintes de memorización y acción unidireccional dominante ligada al conductismo.

Por otro lado, los testimonios declarados por el profesorado, revelan un cierto grado de similitud con las anteriores fuentes de información, es decir, se manifiesta una leve preferencia por la aplicación del método unidireccional - conductista, así mismo, existen signos de innovación didáctica en un número importante de profesores que expresan el uso de métodos activos de enseñanza-aprendizaje, denotando conocimientos metodológicos de corte constructivista, tales como, clase expositiva -participativa, aprendizaje basado en problemas y estudio de caso entre otros.

Cabe enfatizar que actualmente el docente se desenvuelve “intercalando o mezclando” sesiones teóricas, frontales, de predominancia magistral con la inclusión de algún método activo. Visto desde un prisma positivo, si bien estas afirmaciones provocan desconfianza sobre su empleo y eficacia en la sala de clases, se puede evidenciar efectivamente en la narrativa, el distanciamiento de la clase tradicional pura, transitando a métodos centrados en el aprendizaje, principalmente el método Abp.

En función de la discusión de resultados efectuadas a las distintas fuentes de información participantes del estudio, incluido datos documentales, se diseña y propone un modelo de enseñanza- aprendizaje de Métodos de aprendizaje activos (fig. 26, p. 273) ajustado específicamente a la realidad educativa de la Universidad de Tarapacá.

- *Objetivo b.2.- Establecer pautas para la aplicación de la metodología seleccionada.*

Es necesario que el profesorado en un corto plazo implemente y aplique métodos activos y diversas estrategias metodológicas alineadas con lo que solicita el Modelo pedagógico institucional.

Institucionalmente, se han conseguido avances en la aplicación de metodologías innovadoras en clase y se ha incorporado progresivamente a los académicos en procesos de perfeccionamiento docente y adquisición de métodos interactivos, lamentablemente no al ritmo y en número de profesores deseado. El fortalecimiento de la docencia superior en la Universidad de Tarapacá exige readecuar la estructura y gestión del *área de docencia*, aumentando su recurso humano especializado para lograr una eficaz formación basadas en competencias y enseñanza centrada en el alumno.

Creemos además que se requiere de un proyecto sistemático que sustente el desarrollo del Modelo de metodologías activas propuesto (fig. 27), basados en las siguientes etapas.

a) Declaración institucional: es una etapa hasta cierto punto lograda puesto que ya se cuenta con un sostén teórico producto de la instauración del modelo educativo y pedagógico, que declaran la formación centrado en el alumno desde hace ya nueve años.

b) Repensar el formato de capacitación: si se desea mejorar el impacto en la capacitación docente se requiere del rediseño en la gestión y estructura metodológica de los cursos de perfeccionamiento, apostando más por la *aplicación práctica* para optimizar la transferencia efectiva al aula, incluyendo en el proceso un constante seguimiento que vaya verificando el grado de comprensión del enfoque de competencias y el aseguramiento de una acción docente alineada con modelo educativo de nuestra universidad.

c) Planificar periodos de capacitación: la presencia del académico en instancias de perfeccionamiento es reducida porque en la mayoría de casos se fijan los cursos en

horarios de clase, o en su defecto interfiere con reuniones de estamentos superiores o ceremonias imprevistas, entre otras. Creemos que cada plan de capacitación docente se debe programar y efectuar separadamente, en coordinación directa con Dirección de docencia, Directores de escuelas o Departamentos específicos y representantes de su respectivo profesorado.

d) Implementación de cursos en métodos activos de aprendizaje: por una parte, se lograrán los efectos deseados si se coordinan acciones conjuntas entre el nivel institucional, directivos y académicos, en materia de difusión y gestión para facilitar el acceso a las capacitaciones y, por otro lado, la oferta y contenido de los cursos debe ser coherente con las necesidades de cada escuela o facultad en particular.

e) Evaluación y retroalimentación: para asegurar la continuidad del modelo, se debería incluir en la evaluación y retroalimentación del proceso de capacitación, la participación de Directores de departamentos o escuelas y Jefes de carrera, e incorporar un seguimiento cíclico al plan de gestión, que permita monitorear dicho proceso, de tal manera de garantizar la eficacia del diseño y su aplicación.

- *Objetivo b.3.- Validar la metodología seleccionada*

Como ha quedado en evidencia luego de un intenso análisis, se reafirma que la Universidad de Tarapacá presenta un significativo avance en la etapa de declaración de principios orientadores de la docencia y de igual forma se ha reiterado que decretos y declaraciones “en papel” no significan un aprehender automático del modelo educativo institucional. Por tanto, basado en la experiencia y opinión de expertos en el área educativa, se desarrolla el trabajo de validar una metodología adecuada a la Universidad de Tarapacá, tomando en cuenta en primer lugar el *Contexto institucional para validar el modelo de metodología activas*.

Basados en el testimonio de los expertos, se reconocen condiciones favorables para la validación, puesto que las metodologías activas como parte del modelo educativo de la institución, según afirman estos especialistas, hasta cierto punto ya está incluido, quizás no como una obligación concreta, más bien se recomienda en virtud del perfil del docente, además se facilitaría la puesta en acción por la existencia de políticas institucionales que avalan el rediseño curricular.

En segundo lugar, es posible afirmar la presencia de otros *factores positivos que apoyan la validación de un modelo de metodología activas*. Según la mirada de los participantes, comienzan a detectarse algunas preferencias y asociación de determinados métodos de enseñanza - aprendizaje, afines a la especialidad de departamentos y escuelas, entre estos, una leve tendencia vinculadas con el Abp.

En definitiva, el método activo de aprendizaje es necesario y la intención por adoptarlo e incluirlo en el repertorio del docente es una meta plausible. A nivel general se empieza a percibir el uso de metodologías activo- participativa y que lentamente el profesor está entendiendo que los estudiantes son los protagonistas. No obstante, se tendrá que cautelar que las futuras capacitaciones no sigan enfocándose en el tema expositivo.

En conclusión, efectuado un largo análisis y contrastes de opiniones con el fin de validar el modelo de métodos activos de aprendizaje, se certifica que existen las condiciones necesarias para su puesta en marcha.

Institucionalmente lo respalda la oficialización de los modelos Educativos y pedagógicos, también los directivos docentes representados por los dos asesores académicos concuerdan con nuestras pautas de aplicación, por otra parte, todos los entrevistados coinciden en un cambio en la modalidad de capacitación que armoniza con la propuesta de nuestra investigación y, finalmente debido a que el profesorado ya cuenta con un grado de avance teórico, nuestro Modelo de metodología activo – participativa, contribuiría a mejorar la deficiencia en la transferencia de la teoría a la práctica de aula.

9.4. Limitaciones de la investigación

En el transcurrir del estudio permanentemente se consideró mantener la rigurosidad del método investigativo, de tal manera de que los resultados de la tesis pudiesen aportar con nuevos conocimientos, intentando no desmerecer la calidad de la investigación ni las conclusiones del trabajo.

El hecho de abordar el proceso de investigación individualmente admite limitaciones derivadas del propio investigador en la medida que toda reflexión, análisis e interpretación de datos y testimonios no otorgaban la oportunidad de contrastar dicha información en forma sistemática, a excepción del momento de participar e interactuar en los *seguimientos* y en la comunicación con el director de la tesis.

Durante el trabajo de investigación, con marcado peso cualitativo, si bien se generaba una comunicación más horizontal o igualitaria entre investigador y los sujetos investigados, inconscientemente pudiese haber estado afectando la rigurosidad y protocolo formal al momento de interactuar con la muestra, producto de que el investigador se consideraba parte del objeto de estudio, aunque por otro lado, al pertenecer a la institución universitaria, en varias ocasiones se facilitó el acceso a las fuentes de información.

Según las características propias de la investigación cualitativa - cuantitativa, se procura considerar algunas limitaciones, que se han dividido en restricciones teóricas, metodológicas y temporales, las que pasamos a referir a continuación.

◇ *Limitaciones teóricas*

Es cierto, que el llegar a observar la acción pedagógica del académico no es posible de realizar directamente en el aula, debido a que existe una resistencia, hermetismo y naturalmente no está la costumbre en los académicos de ser observado y menos estudiado en clases, por lo cual necesariamente nos obligó a intentar “dibujar” su metodología de enseñanza indirectamente a través de una gama diversa de instrumentos, por tanto los resultados muestran un grado de subjetividad que sin duda coartan la generalización de las conclusiones.

Al no haber precedentes de estudios referidos a la metodología que utiliza el profesorado universitario en el contexto local, se origina un desafío particular, pero a su vez, se transforma en la oportunidad de contribuir con nuevo conocimiento.

El trabajo de campo programado, en algunos casos se complicó y se extendió producto de la inestabilidad en el cumplimiento normal del calendario académico, debido a paros estudiantiles. Esto dificultó y postergó la realización de entrevistas con ciertos informantes (Jefes de Carrera o alumnos), afectando y restringiendo también la administración de cuestionario a una cantidad menor de académicos, por lo que el análisis y discusión en función de la información recabada, si bien es representativa del objeto de estudio, pudiese parecer limitada para evidenciar tendencias más contundentes en sus conclusiones, lo que obliga a ser prudente.

◇ *Limitaciones temporales*

Una de las limitaciones principales asociadas a este aspecto de la investigación y que influyeron notoriamente en el desarrollo del fenómeno en estudio se encuentra directamente relacionada con el proceso normal investigativo, que en varios momentos se extendió forzosamente, producto movilizaciones y *tomas de la universidad* por parte del alumnado, que en ocasiones perduraron hasta dos meses, por lo cual se alteró el diseño temporal planificado originalmente, ya que no se podía acceder al contacto e interactuar con profesores y alumnos.

En el caso del grupo focal con profesores del departamento de educación, prácticamente no se presentaron dificultades, pues el decano de la facultad de educación y humanidades autorizó el permiso correspondiente, fijándose fecha y hora de realización del grupo focal en la sala de consejos. En ese periodo la universidad desarrollaba un proceso normal de clases, en contraste, la programación de entrevistas semiestructuradas con Jefes de carrera no relacionadas con educación, se vieron afectadas en algunas etapas de cada semestre académico, dificultando la coordinación de horarios afines entre entrevistador y entrevistados, debido a las circunstancias extraordinarias que se encontraba la universidad.

Además, se asumen las limitaciones propias en cuanto al tiempo que significa la aplicación de cada técnica de recogida de información, en este caso grupos de discusión tanto a Jefes de carrera y alumnos, entrevistas semi estructuradas a Jefes de carrera, análisis documental, instrumentos técnicos y administración de cuestionario a docentes.

◇ *Limitaciones metodológicas*

Resulta necesaria una reflexión y autocrítica sobre el trabajo cumplido en el plano metodológico, y quizás admitir honestamente ciertas limitaciones de la investigación. El tratar de comprender e interpretar una realidad tan compleja como la estudiada nos ha dirigido forzosamente a dejar atrás algunas opciones que quizá hubieran conseguido aportar aún más al desarrollo de la tesis. Por ejemplo, haber incluido una mayor presencia de decanos y directivos superiores de la universidad, también la inclusión de profesionales recién egresados o personal administrativo que se encuentran laborando directamente con el profesorado, sin duda que hubiesen enriquecido la discusión.

Se deben asumir igualmente las limitaciones propias del enfoque cualitativo y del estudio de casos, que querámoslo o no, presenta una falta de objetividad dado el permanente contacto entre investigador y objeto de estudio. Reconocer del mismo modo la amplitud y dispersión de las informaciones recolectadas, lo que de alguna manera incide en la capacidad de generalizar los resultados, por lo que las propuestas que finalmente se puedan sugerir también lo son.

Se admite así mismo que la rigurosidad del proceso de investigación se torna dificultoso de mantener, y al final del camino, una vez presentado los resultados de manera reflexiva, las pretendidas aportaciones deben entenderse solo como una aproximación a la realidad, no como escenarios absolutos.

9.5 Propuesta de nuevos estudios

Al finalizar este largo recorrido y al mirar hacia atrás, nos damos cuenta de que ha sido posible profundizar y llegar a comprender el estado actual del profesorado de la Universidad de Tarapacá de la ciudad de Arica en materia didáctica y evaluativa, sin embargo, se debe reconocer la necesidad de ahondar aún más en la temática estudiada.

Basado en una permanente reflexión en torno a una serie de factores pedagógicos que consideramos de vital importancia, ojalá la generación de los resultados obtenidos en nuestra tesis sea motivo para que otros investigadores emprendan diferentes estudios, animados por el propósito de aportar nuevos conocimientos y mejorar continuamente la didáctica que aplica el académico en la educación superior.

Se está consciente que el trabajo de campo se complicó y vio alterado producto de *movilizaciones y paros estudiantiles* lo que de alguna manera limitó la realización del número de entrevistas con ciertos informantes, principalmente Jefes de Carrera y

alumnado no afines al área de educación, como también se hubiese querido haber aplicado una mayor cantidad de cuestionarios al profesorado, por tanto esperamos que futuras investigaciones pudiesen mejorar este aspecto, para evidenciar tendencias quizás más categóricas en sus conclusiones.

Otro factor relevante y que merece ser incluido en próximas investigaciones dice relación con la inclusión y mayor presencia de decanos, directivos superiores y personal administrativo de la universidad lo que significaría enriquecer los registros de información para generar una mejor discusión y más potente conclusión respecto de lo que simboliza la implementación del modelo educativo de nuestra casa de estudios superiores.

Sería de alto interés que futuros estudios proyectaran las diferentes temáticas tratadas en la tesis, lo que sin duda alguna enriquecerían este trabajo y debido a su relevancia, merecerían ser investigadas. Consideramos significativo focalizar posteriores investigaciones tomando en cuenta en los siguientes aspectos:

- ◇ Evaluar la aplicación de diferentes métodos interactivos, quizás adicionar un contraste con la enseñanza tradicional.
- ◇ Iniciar estudios referidos a métodos de aprendizaje y su efecto en carreras no relacionadas directamente con la pedagogía.
- ◇ Analizar las distintas formas evaluativas y su impacto en el aprendizaje en los diferentes niveles de formación.
- ◇ Determinar el grado de efectividad de la metodología empleada por profesores de planta y contrata, versus profesores hora.
- ◇ Contrastar la calidad y efectividad en la enseñanza - aprendizaje, entre académicos con grado de doctor y Magister.
- ◇ Aplicación para la innovación pedagógica en el uso didáctico de tecnología digital.

Basados en el trabajo honesto y riguroso, pienso que se ha aportado con nuevo conocimiento, y aunque se estaba en todo momento consciente de que el objetivo de la investigación no necesariamente era la generalización de sus resultados, sí pretendía el intento de distinguir posibles patrones básicos de conducta que motivaran nuevos estudios.

Si bien es el final, también es el principio para emprender nuevas investigaciones sobre esta temática.

D) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

CAPITULO 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(12), 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie36122886>
- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de medios y educación*(47), 73-88. Obtenido de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p47/05.pdf>
- Albertos, A., Domingo, A. y Albertos, J. (2016). Estrategia docente para el desarrollo de la competencia digital en el aula universitaria: Del uso recreativo al uso formativo. *Educación: Investigación en educación universitaria* (Vol. 52/2, págs. 243-261). Barcelona: Servei de publicacions.
- Alcina, J. (1994). *Aprender a investigar*. Madrid: Compañía Literaria.
- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje*. Madrid. Cyan, Proyectos Editoriales, S.A
- Angulo, E. (2012). *Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial Sinaloense: Un estudio de caso*. Obtenido de eumed.net: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/indice.htm>
- Arévalo, J., Castro, W. y Leguía, Z. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Revista Conrado*, 16(73), 14-20. Recuperado a partir de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1264>
- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V. y Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.004>
- Araya, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Astudillo, M., Clerici, J. y Ortiz, F. (2007).) *Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza*. Argentina. Recuperado el 2016, de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Capacitacion%20->

[%20perfeccionamiento%20-%20profesionalizacion/070%20-%20Astudillo%20Clerici%20y%20Ortiz%20-%20UN%20Rio%20Cuarto.pdf](#)

- Ballester, I., García, J. y Alberola, M. (2015). *Didáctica y Nuevas Tecnologías: reflexión sobre el proceso educativo en las aulas universitarias*. Recuperado el 2016, de Educaweb: <http://www.educaweb.com/noticia/2015/05/27/didactica-nuevas-tecnologias-reflexion-proceso-educativo-aulas-universitarias-8862/>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barnés, H. (24 de 01 de 2019). Trabajos tóxicos. Los 8 males del profesor universitario. *El confidencial*. Obtenido de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-01-24/males-profesor-universitario-trabajos-toxicos_156018/
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. y Parra, C. (Junio de 2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Revista educación y educadores*, 9(1). Recuperado el 2015, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100002
- Belando-Montoro, M. (15 de 5 de 2014). Formación permanente del profesorado. Algunos recursos TIC para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 65(1). Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/324>
- Beresaluce, R., Peiró, S. y Ramos, C. (2014). El profesor como guía-orientador. Un modelo docente II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. *Repositorio institucional de la Universidad de Alicante*, España. <http://hdl.handle.net/10045/41885>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Madrid, España: SM.
- Bernabeu, M., Ion, G. y Feixas, M. (2016). La experticia académica como factor de visibilidad del profesorado: un estudio desde la perspectiva de género. En E. U. Barcelona, *Investigación en educación universitaria* (Vol. 52, págs. 225-242). Barcelona: Servei de publicacions.
- Bertholet, D., Fuentes, j. y Otárola, N. (2015). Procesos de innovación curricular e implementación del SCT-Chile en los programas de postgrado de la Universidad de Santiago de Chile. En SCT-Chile, *Experiencias de implementación del SCT-Chile* (págs. 181-196). Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Bigge, L. (. (2006). *Teorías de aprendizaje para maestros*. Mexico: Trillas.

- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario* (4 ed.). Madrid: Narcea.
- Blakemore, S. y Frith, U. (2016). *Cómo aprende el cerebro. Las claves de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. (U. d. Andes., Ed.) *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 111-130. Recuperado el 2015
- Blazquez, D. y Bofill, A. (2009). Estrategias didácticas para la enseñanza de competencias en educación física. En D. Blazquez, E. Sebastiani, & .. (edit), *Enseñar por competencias en educación física* (págs. 139-162). Barcelona: Inde.
- Boeta, V. y Pinto, J. (2017). Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso. *Educación y Ciencia*, 6(47), 20-31. Obtenidode<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/articulo/vi/404>
- Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias*. Madrid: Narcea.
- Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. Santiago de Chile: cepal. https://www.researchgate.net/publication/261637890_Las_tecnologias_de_la_educacion_y_las_comunicaciones_en_la_formacion_inicial_docente_de_America_Latina
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, M. y Figueroa, C. (Septiembre de 2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Centro de políticas públicas UC*(116).
- Cabrera, J. (2018). La Creatividad y su Revolución para la Mejora Educativa y la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Mejora y la Justicia Social*, 7(2), 7-10.
- Calatayud, M. A. (2014). Evaluación de la práctica docente y calidad educativa: una relación encadenada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 1-12. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/331>
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado el 11 de junio de 2017, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

- Cano, E. (2015). Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro. *Revista Educar*, 51(1), 109 - 250. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/287037>
- Cardona, S., Vélez, J. y Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. En U. a. *Educar*. Barcelona: Servei de publicacions.
- Careaga, M. y Sepúlveda, E. (2015). Relación entre incorporación del STC- Chile y procesos de aseguramiento de la calidad del postgrado. En SCT-Chile, *Experiencias de implementación del SCT- Chile* (págs. 60-81). Santiago de Chile: Consejo de rectores de las universidades chilenas.
- Carnicero, P., González, J. y Mentado, T. (2016). El aprendizaje basado en equipos en la formación, en dirección e inspección escolar. En J. L. (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida* (págs. 65-76). Barcelona: Octaedro.
- Carranza, M. y Caldera, J. (2018). Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje significativo y estrategias de enseñanza en el blended learning. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 16. No. 1, México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(1), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>
- Cases, I. (2002). Un estudio de caso sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. Ibernón, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (págs. 119 - 142). Barcelona: Graó.
- Castañeda, C., Pimienta, M. y Jaramillo, P. (2008). Usos de TIC en la Educación Superior. Recuperado el 11 de Junio de 2017, de http://www.ufrgs.br/nice/eventos/RIBIE/2008/pdf/uso_tic_educ_superios.pdf
- Castro, D. (Sin fecha). El profesorado universitario. En Departamento pedagogía aplicada UAB, *Master en docencia y gestión universitaria; Módulo dos*. Barcelona.
- Castro, F. C. (2006). *Currículm y evaluación educacional*. Concepción: Univesridad del Bío Bío.
- Ceja, S., De la Torre, T. y Vera, E. (2012). Conductismo y constructivismo. Comparativo entre la modalidad presencial y online (e-learning) para desarrollar competencias. *International Review of Business Research Papers.*, 8(3), 81-94.
- Chavarría, M. (2004). *Educación en un mundo Globalizado retos y tendencias del proceso educativo*. Mexico D.F.: Trillas.

- CIFE. (13 de Enero de 2013). *Inicio de la Socioformación*. Obtenido de <https://cife1.wordpress.com/2013/01/13/inicio-de-la-socioformacion/>
- CIID. (6 de 10 de 2015). *Programa de Perfeccionamiento en Docencia Universitaria del CIDD*. Obtenido de <http://www.uta.cl/programa-de-perfeccionamiento-en-docencia-universitaria-del-cidd-contara-con-profesora-referente-internacional-en-evaluacion-de-aula/web/2015-10-06/170526.html>
- CIID. (4 de 5 de 2016). *Universidad de Tarapacá*. Obtenido de <http://www.uta.cl/uta-realizara-la-v-jornada-de-perfeccionamiento-en-docencia-universitaria/web/2016-05-04/155501.html>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones oficiales de las comunidades europeas.
- Contraloría General de la República de Chile. (2011). *Análisis de universidades estatales*. Recuperado el 9 de 2 de 2016, de http://www.contraloria.cl/NewPortal2/portal2/ShowProperty/BEA%20Repository/Portal/Bases/Contabilidad/Estudios/Universidades_Estatales
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Cortes, C. (2020). Tipologías de uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación: Una revisión sistemática de la literatura. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 16-34. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1489>
- Cubero, J. y Ponce, N. (2020). Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas: Percepción de estudiantes de grado en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 13(1). 41-69. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.002>
- De la Cruz, N. (2016). *Otra manera de enseñar es posible*. Madrid: La muralla.
- De la Fuente, M., Ros, D., Ferrer, M., Muñoz, M., Cavas, F. y Ros, L. (2014). La relación de los resultados del aprendizaje, la metodología docente y la. *XII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària 2014. El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat* (págs. 1872-1876). Alicante: Universidad de Alicante.

- Del Arco, I. (Sin fecha). La universidad actual. En Departamento pedagogía aplicada UAB, *Master en docencia y gestión universitaria; Módulo uno*. Barcelona.
- Del Arco, I., Flores, O. y Silva, P. (2019). El desarrollo del modelo flipped classroom en la universidad: impacto de su implementación desde la voz del estudiantado. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 451-469. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.327831>
- Del Puerto, S. y Seminara, S. (16 de 01 de 2014). ¿Es posible una evaluación más rica a nivel universitario? *Revista Iberoamericana de Educación* (64), 115-126. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/409>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (págs. 91-103). Madrid: Santillana.
- Departamento de análisis, estudios y calidad - UTA. (2016). *El Anuario Institucional 2015*. Arica: Universidad de Tarapaca.
- Díaz, F. (2002). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Díaz, I. (2009). *Las competencias TIC y la integración de las tecnologías de la información y comunicación de los docentes de la Universidad Católica del Maule*. Chile. Recuperado el 11 de 6 de 2017, de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-diaz_i/pdfAmont/cs-diaz_i.pdf
- Díaz, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Díaz, F. (2019). Evaluación de competencias en educación superior: Experiencias en el contexto mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.003>
- Díez, E. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(2), 9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>
- Diez, E., Guamán, A., Alonso, A. y Ferrer, J. (2013). *Qué hacemos con la universidad*. Madrid: Akal.
- Dirección de Planificación, UTA. (2019). *Manual de usuarios para académicos*. Arica: Unidad de desarrollo tecnológico.

- Domínguez, G., Montes, M. y Oliveros, L. (2019). Evaluación del Programa integral de formación a la Docencia universitaria: Aproximaciones cualitativas a partir de los usuarios. *Redes de investigación e innovación en docencia universitaria*, volumen 2019, 273-282. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/98732>
- Donoso, S., Donoso, G. (2015). Acceso, permanencia y egreso de estudiantes de colectivos vulnerables en el sistema universitario chileno. En J. G. (Coordinador), *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior* (págs. 85-108). Madrid: Wolters Kluwer.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bizquerra, *Metodología de la investigación educativa* (5 ed., págs. 267-284). Madrid: La Muralla.
- Durán, M. (Enero-Junio de 2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134.
- Elgueda, P. (26 de 08 de 2012). Universitarios aprenden mas con un profesor que mira positivamente su docencia. Educación. *El Mercurio*, pág. A12. Obtenido de <http://impresa.elmercurio.com/Pages/NewsDetail.aspx?dt=26-08-2012%200:00:00&PaginaId=12&BodyId=1>
- Espada, M., Navia, J. y Gómez, M. (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. VOL.24, N°1 (Febrero). 116-135
- Espinosa, M. (Septiembre- Diciembre de 2014). Necesidades formativas del docente universitario. *Revista de docencia universitaria REDU*, 12(4), 161-177. Obtenido de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5619/5611>
- Espinosa, J. (2016). *Estrategias docentes y rendimiento académico en matemáticas, contexto previo al ingreso a la universidad en el Ecuador, 2015*. Informe final de tesis de magister en docencia de las matemáticas, Universidad de Cuenca, Departamento de Post Grado, Cuenca. Obtenido de <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/25544/1/tesis.pdf>
- Estévez, E., Valdés, A., Arreola, C. y Zavala, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(3), 49-64.
- Expósito, M., Nicolau, D. y Tomás, J. (2017). La evaluación por competencias en los grados. Desarrollo de una experiencia mediante el uso de rúbrica. *Revista*

Complutense de Educación, 28(4), 1155-1171. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51618>

Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Fernández, I. (2016). Y, al final, llegan al aula. *Revista The flipped classroom*. <https://www.theflippedclassroom.es/y-al-final-llegan-al-aula/>

Ferrer Guardia, F. (2010). *La escuela moderna*. Madrid: Biblioteca nueva, S.L.

Ferro, C., Otero, C. y Vila, M. (2014). Facetas pedagógicas del docente y satisfacción del alumnado. Análisis del Sistema Universitario Español (SUE). *Revista Iberoamericana De Educación*, 65(1), 1-15. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/323>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2 ed.). Madrid: Morata.

Fondón, I., Madero, M. J., y Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373534522004>

Formación, Comisión Europea y los Estados miembros en el programa de trabajo Educación y formación 2010. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. un marco de referencia europeo*. Belgica: Comunidades europeas. Recuperado el 9 de 6 de 2017, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Gairín, J. y Rodríguez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47, 31-50. Recuperado el 11 de 6 de 2017.

Gámiz, V. y Gallego, M. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en educación superior. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 39-61. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15577>

García Hoz, V. (1994). La investigación pedagógica y el principio de distinción y complementariedad. En V. (. García Hoz, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 19-37). Madrid: Rialp.

- García, F., Portillo, J., Romo, J. y Benito, M. (2007). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. <http://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf>
- García, M., Rueda, I., Altamirano, J. y Gea, E. (enero-julio de 2014). Impacto de la capacitación en el desarrollo de competencias en el profesorado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 49-65. Obtenido de <http://www.rexe.cl/25/pdf/art.3.pdf>
- García-Retamero, J. (Noviembre de 2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*(11). Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7620&s=>
- Garfella, P. (2017). El aprendizaje cooperativo. En *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad* (págs. 79-108). Valencia: tirant humanidades.
- Gargallo, B. (2017). El modelo centrado en el aprendizaje. El alineamiento constructivo. En *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad* (págs. 15-32). Valencia: tirant humanidades.
- Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. (19). Obtenido de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3256/3282http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3256/3282
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*.(259), 415-435. Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-02.pdf>
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de educación*. 51(4), 1-16. Recuperado el 6 de 2017, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1826>
- Gómez, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Mexico D.F.: Red del Tercer Milenio.
- Gómez-Pablos, Verónica (2018). El valor del aprendizaje basado en proyectos con tecnologías: análisis de prácticas de referencia. (Tesis Doctoral). <https://bechallenge.io/uploads/videos/1555937706.pdf>

- Gonzalez Guacaneme, G. (02 de 02 de 2018). *Las Competencias y el Enfoque Socioformativo. Competencies and the Socioformative Approach*. Obtenido de ResearchGate:
https://www.researchgate.net/publication/322220515_Las_Competencias_y_el_Enfoque_Socioformativo_Competencies_and_the_Socioformative_Approach
- Gonzalez, M., Hernández, A. y Hernández, A. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes en el álgebra lineal. (U. d. Andes, Ed.) *Educere*, 11(36), 123-135.
- Gottberg, E., Noguera, G. y Noguera, M. (abril-junio de 2012). El aprendizaje visto desde la perspectiva ecléctica de Robert Gagné y el uso de las nuevas tecnologías en educación superior. *Revista Universidades*(53), 50-56. Recuperado el 25 de 11 de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331092005>
- Gutierrez, J. (2015). *Diseño curricular basado en competencias* (3 ed.). Santiago: Gráfica LOM.
- Guzmán, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 107-120. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/610>
- Hamodi, C., López Pastor, V. y López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. XXXVII (147), 146-161. *Perfiles educativos*, XXXVII(147), 146-161.
- Hernández , G. (2010). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México D.F.: Paidós.
- Hernández, F., Arán, A. y Salmerón, H. (15 de 11 de 2012). Enfoques de aprendizaje y metodologías de enseñanza en la universidad. , 60(3), 1. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1299>. *Revista Iberoamericana De Educación*, 60(3). Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1299>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill.
- Hernando, C., Valdivieso, L. y González, V. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 223-239. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24213>
- Herrera, A. (Enero de 2009). El constructivismo en el aula. *Revista digital innovación y experiencias educativas*.(14). Obtenido de

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ANGELA%20MARIA_HERRERA_1.pdf

- Honmy, J. y Rosario, N. (2011). Competencias del docente universitario en el uso de tic en ambientes educativos. Caso universidades públicas y privadas. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 5(2), 27-43. Recuperado el 11 de 6 de 2017, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol5n2/art2.pdf>
- Honmy, R. (Julio-Diciembre de 2011). Competencias del docente universitario en el uso de tic en ambientes educativos. Caso universidades públicas y privadas. *Revista Tecnología de la información y comunicación en educación*, 5(2), 27-43.
- Ibarra, F. (2014). *La formación jurídica en el siglo XXI*. Recuperado el 6 de 8 de 2015, de <https://sjlatinoamerica.files.wordpress.com/2014/02/3-francisco-javier-ibarra-serrano-la-formacion-juridica-en-el-siglo-xxi.pdf>
- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa en y sobre educación y su repercusión en la formación del profesorado. En F. Imbernón, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (págs. 17-22). Barcelona: Graó.
- Iglesias, M. y Ávila, L. (2012). La resistencia al cambio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje centrada en tres actores sociales del mismo. In: VIII Coloquio Internacional sobre Políticas Sectoriales: Reconfiguración de las políticas sociales en una sociedad desigual, 23 y 24 de Agosto de 2012, Monterrey N, L. <http://eprints.uanl.mx/8108/>
- Instituto de Tecnologías educativa. ITE. (2010). *OCDE, Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article7824>
- Jerez, O., Hasbún, B., y Rittershausen, S. (2015). *El diseño de Syllabus en la educación superior: Una propuesta metodológica*. Santiago: Impresiones Alvimpress.
- Jenaro, C., Flores, N., Poy, R., Gonzalez, F. y Martín, E. (2013). Metodologías docentes en la educación superior: percepciones del profesorado sobre su importancia y uso. *Revista de enseñanza universitaria*(39). Recuperado el 2017, de http://institucional.us.es/revistas/universitaria/39/art_2.pdf

- Jiménes, M. Á. (2017). El diseño del currículum por competencias. En B. G. (Coordinador), *Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la universidad* (págs. 35-57). Valencia: Tirant humanidades.
- Jimenez, V. y Comet, C. (10 de Diciembre de 2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO*, 3(2).
- Jiménez, D., González, J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Volumen.24, N°1* (febrero).
- Johnson, D., Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. España: Ediciones SM.
- Khan, S. (Marzo de 2011). *Usemos el video para reinventar la educación*. Obtenido de TED:
https://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=es
- Lafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
- Lara, M., Larrondo, T., Pinto, A. y Verdugo, C. (2015). Implementación del sistema de créditos transferibles en los procesos de innovación curricular en las carrera de pregrado. En SCT-Chile, *Implementación de los SCT_Chile en los procesos de innovación curricular* (págs. 36-59). Santiago de Chile: Consejo de rectores de las universidades chilenas.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (9 ed.). Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Latorre, M. y Seco, C. (2013). *Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas*. Lima: Universidad Marcelino Champagn.
- Leclercq, D. y Nuñez, L. (2017). Principios evaluativos para combatir doce obstáculos que perjudican los aprendizajes de los estudiantes. En L. Nuñez, Romero, & C. (Coord.), *Teoría de la educación* (págs. 117-133). Barcelona: Pirámide.
- LGE. (2010). *Ley General de educación, Ley 20370*. Recuperado el 12 de 7 de 2017, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

- Lobato, C., y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. En U. d. Educar, *Investigación en educación universitaria* (págs. 379-398). Barcelona: Servei de publicacions.
- López, J. (2014). *Enseñar y aprender competencias*. Málaga: Aljibe.
- López, J., Gil, P. (2015). Sobrecarga laboral y de gestión del personal docente en el entorno universitario actual en España. *Arxius de Ciències Socials*. 111-120.
- López, J., Pozo, S. y Alonso, S. (2019). Profundización del profesorado español en flipped learning según el nivel de competencia digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 94, (33,32), 69-284.
- López-Pastor, V., Sonlleve, M. y Martínez, S. (2019) Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 12. N°1. 5-9. <https://revistas.uam.es/index.php/riec/article/view/10844>
- Madrid, D. (2005). La edad del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, en Martínez Dueñas, J. L; Pérez Basanta, C.; McLaren, N. y Quereda, L.: *Towards an understanding of the English Language: Past, Present and Future*. Studies in Honour of Fernando Serrano. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 519-530.
- Mangisch, G. y Spinelli, M. del R. (2020). El uso de dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 201-222. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25065>
- Mansilla, E. (2020). *Neurociencia y proceso de enseñanza aprendizaje*. Madrid. Revista de Innovación Didáctica de Madrid. (61). Pág. 44-62. Madrid. Recuperado de <https://www.csif.es/contenido/comunidad-de-madrid/ensenanza/205631>
- Maqueo, A. (2005). *Lengua Aprendizaje y enseñanza: El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. Mexico D.F.: Limusa.
- Marchant, E., Jiménez, J., Kri Amar, F. y Román, E. (2015). Trayectorias curriculares flexibles de la carrera de periodismo de la universidad de Santiago de Chile: Armonización curricular de modalidades diurna y vespertina, en base a la implementación del SCT-Chile. En SCT_Chile, *Experiencias de implementación del SCT-Chile* (págs. 129-151). Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las universidades chilenas.
- Marina, J. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona, Editorial Planeta.

- Marqués, P. (2000). *Los docentes: Funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Recuperado el 5 de 2016, de <http://peremarques.pangea.org/docentes.htm>
- Martín, P. (18 de Julio de 2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*(45). Obtenido de <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029>
- Martí, V., Selma, A. y De la Peña, M. d. (2008). La clase magistral, el seminario y la resolución de problemas, como métodos docentes para la convergencia. *VI Jornades d'Investigació en Docència Universitaria: la construcció col·legiada del model docent universitari del segle XXI*. Alicante: Universitat d' Alacant. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3166811>
- Martínez, F. (2018). La preocupación por la calidad de la educación y su valor social. *Revista Fuentes*, 20(2), 17-27. doi:https://institucional.us.es/revistas/fuente/20/20.2.1_Martinez.pdf
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación*. Recuperado el 7 de 5 de 2017, de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martínez, V. y Torres, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(7).
- Mas Torelló, O. (Diciembre de 2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4091117>
- Mas Torelló, O. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. Obtenido de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6109>
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bizquerra, *Metodología de la investigación educativa* (5 ed., págs. 321-358). Madrid: La Muralla.
- Mata, L. (2013). Reflexiones sobre las teorías del aprendizaje. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*. Recuperado el 30 de 11 de 2016, de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/1800/3545>

- Medina, J. (2016). Introducción. En J. L. (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida* (págs. 11-13). Barcelona: Octaedro.
- Medina, J. L. (2016). Antecedentes y estrategias de aula invertida en la enseñanza universitaria. En J. L. (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida* (págs. 15-30). Barcelona: Octaedro.
- Mejía, A. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Revista de la universidad tecnológica de la mixteca*, 15(43), 51-54. Recuperado el 30 de 11 de 2016, de http://www.utm.mx/edi_antteriores/temas43/2NOTAS_43_4.pdf
- Melgoza, D. y Rojas, C. (2019). El papel del profesor en el aula y las nuevas tendencias. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 7(13), 17-21. <https://doi.org/10.29057/esh.v7i13.3534>
- Menchén, F. (2018) El Aprendizaje Creativo y el Cerebro. Rescatar el Concepto de “Aprehender”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 47-59. doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.003
- Meneses, S., Khzam, E. y Rosales, P. (2006). *Magister en educación. Tomo 2*. Talca: IRIDEC LTDA.
- Menichetti, P. (. (2011). *Aprendizaje inteligente*. (3 ed.). Santiago de Chile: Ocho libros.
- Modamio, P., Lasta, C. y Mariño, E. (2016). Combinando la enseñanza a tiempo y la instrucción entre pares en la asignatura Ensayos clínico y farmacovigilancia. En J. L. (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida* (págs. 105-113). Barcelona: Octaedro.
- Mora, F. (2012). La neuroeducación será el eje de la docencia en el futuro. Obtenido de: <https://rosamtristan.files.wordpress.com/2012/11/escuelafranciscomora.pdf>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama* (2 ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Moreira, M. (17 de 2 de 2012). *¿Cuál es el rol docente frente a las TIC?* Obtenido de educarchile: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=214077>
- Muntaner, J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: un estudio de casos. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado Volumen 24*, N°1 (febrero) 96-114

- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia. Estudio de caso. En G. Pérez, *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural* (págs. 220-252). MADRID: Narcea.
- Muñoz, L., Serván, M. y Soto, E. (2019). Las competencias docentes y el portafolio digital: Crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Nares, M. y Soto, E. (2014). *Formación y capacitación docente en las instituciones de educación superior y el impacto en la calidad*. (R. i. Aramara, Editor) Obtenido de <http://dspace.uan.mx:8080/xmlui/handle/123456789/551>
- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S. y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación educativa*. Logroño: Unir.
- Navarro, M. (2017). Impulsar una acción transformadora: educar para la democracia y el bien común. En L. Nuñez, C. Romero, & (Coord.), *Teoría de la educación* (págs. 71-86). Barcelona: Pirámide.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Bailen.
- Nuñez, L. y Romero, C. (2017). Capacitar para la práctica a través de la teoría. En L. Nuñez, y C. R. (Coord.), *Teoría de la educación* (págs. 22-33). Madrid: Pirámide.
- Nuñez, N. (2014). El currículo por competencias en la universidad: Una experiencia piloto. *Revista Iberoamericana De Educación*, 64(1), 1-12. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/351>
- Nussbaum, M. (13 de 12 de 2015). El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. *El Heraldo*. Obtenido de <https://www.elheraldo.co/educacion/el-duro-discurso-de-martha-nussbaum-sobre-el-futuro-de-la-educacion-mundial-233416#>
- Oppenheimer, A. (2010). *Basta de Historia. La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Buenos Aires: Debate.
- Oppenheimer, A. (2014). *Crear o Morir, La esperanza de América latina y las cinco claves de la innovación*. (2 ed.). Santiago de Chile: Penguin random group.
- Ortega, R., y González, K. (2017). Calidad en la enseñanza en educación superior del Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, México. *Revista*

Iberoamericana De Educación, 74(1), 9-22. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/623>

PDHD. (2007). *Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes*. Monterrey: División de investigación e innovación educativa. Obtenido de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/pdhd2007.pdf>

Pedreira, A. (15 de 3 de 2014). O uso das tecnologias no trabalho pedagógico. *Revista iberoamericana de educación*, 64(2).

Pedronzo, M. (2012) Teorías del aprendizaje: Jean Piaget, Lev Vigotsky. recuperada el 27 de abril del 2016. http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:3BEIwuYK_QoJ:scholar.google.com/+aportes+del+conductismo+a+la+educación&hl=es&as_sdt=0,5

Pellón, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del Conductismo. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 389-399.

Peña, T. (2010). ¿Es viable el conductismo en el siglo XXI? *Liberabit*, 12(2), 125-130. Recuperado el 30 de 11 de 2016, de <http://132.248.9.34/hevila/Liberabit/2010/vol16/no2/1.pdf>

Pereira, Z. (Junio de 2015). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Educare*, 15(1), 15-29. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/1941/194118804003/>

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa, reos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

Pérez, G. (2001). Presupuestos metodológicos, perspectiva crítico-reflexiva. En G. Pérez, *Modelos de Investigación cualitativa en Educación social y animación sociocultural* (2 ed., págs. 21-56). Madrid: Narcea.

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Docencia Universitaria Basada en Competencias*. Mexico D.F.: Pearson Educación.

Pinelo, F. (2008). Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa.*, 5(13), 17-24.

Pons, R. y Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de evaluación educativa*, 1(2). Recuperado el 13 de 5 de 2016, de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/22>

- Porras, B. y Gil, P. (Febrero de 2012). Análisis de validez y fiabilidad del modelo de encuesta a los. *Red estatal de docencia universitaria*, 26-29. Obtenido de <http://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/Validez-y-fiabilidad.pdf>
- Poumay, M. (2017). La profesionalización de los docentes, un auténtico reto para la educación. En L. Nuñez, & C. R. (Coord.), *Teoría de la educación* (págs. 135-149). Barcelona: Pirámide.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., y Monereo, C. (2009). Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias. En P. y. (Coords), *La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender* (págs. 9-28). Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Obtenido de Institución Educativa SEK. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo*. España: SM.
- Prieto, A. (2016). Prologo. En J. Medina, (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida* (págs. 7-9). Barcelona: Octaedro.
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Madrid: Narcea.
- QDA Miner. (2004). Software para Análisis Cualitativo de Datos, Guía del usuario Provalis Research. Canada. Obtenido de <https://provalisresearch.com/Documents/QDAMiner32ES.pdf>
- Quezada, I. (2014). El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile). *Revista Universitaria Ruta*, 16(1), 7-18. Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/466>
- Quintana, M., Planas, C. y Smith, C. (2015). Reseña comparada de la implementación y evolución del ECT y el STC Chile, en el marco de la innovación curricular. En STC-Chile.Chile, *Experiencias de implementación de SCT* (págs. 3-35). Santiago de Chile: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Quiroz, S. (2012). Globalización y Derecho en el Curso-Taller Experiencia recepcional del modelo educativo de la Universidad Veracruzana. . Recuperado el 6 de 8 de 2015, de <http://letrasjuridicas.com.mx/Volumenes/12/quiroz12.pdf>

- RAE. (2019). *Real Academia Española: Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Raquimán, O. (2014). Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC. Relato de vida de profesores. *Revista Iberoamericana de educación*(65), 75-90. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/394>
- Remolina, G. (2015). El docente universitario profesor y maestro. *Revista académica e institucional* (97), 5-18. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5264095>
- Renés, P. y Martínez, P. (2015). *Estilos de enseñanza y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Reyes, C., Díaz, A., Pérez, M., Gómez, R. y Sosa, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Revista de currículum y formación del profesorado*. volumen 24, núm.1, 136-162
- Reza, F. (1997). *Ciencia, metodología e investigación*. Mexico D.F.: Alhambra Mexicana.
- Riera, C. (2016). Combinando la enseñanza a tiempo y la instrucción entre pares en la enseñanza de la educación para la salud. En J. L. (Coord.), *La docencia universitaria mediante el enfoque de aula invertida* (págs. 31-44). Barcelona: Octaedro.
- Robinson, K. (2016). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.
- Robles, E. (2001). *Metodología e investigación contenidos y formas*. Madrid: Miján.
- Rodríguez, D., Gairín, J. (3 de 2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. Recuperado el 11 de 6 de 2017, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061324>
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 5(9). <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Rodríguez, S. (2003). Reaprende a Enseñar: Una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17(2), 79-94.

- Rodriguez, S. (2005). Recuperado el 1 de 6 de 2017, de Metodología de la Investigación.: <https://books.google.cl/books?id=r4yrEW9Jhe0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Rodríguez, H., Salinas, M. (2019). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 111-137. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005>
- Romero, C. y Mateos, T. (2017). Determinar el modelo de acción a través de los paradigmas psicopedagógicos. En L. Nuñez, & C. (. Romero, *Teoría de la educación* (págs. 57-70). Barcelona: Pirámide.
- Romero, C. y Nuñez, L. (2017). Reformular la práctica a través de las filosofías educativas. En L. NUñez, & C. R. (Coord.), *Teoría de la educación* (págs. 36-55). Barcelona: Pirámide.
- Romero, C., Nuñez, L., y Mateos, T. (2017). Optimizar la calidad de la práctica educativa en contextos de equidad. En L. Nuñez, & C. R. (Coord.), *Teoría de la educación* (págs. 151-177). Barcelona: Pirámide.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. . Buenos Aires: Aique.
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (Julio-Septiembre de 2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *EDUCERE*, 13(46), 627-635.
- Ruffinelli, A., Valdebenito, M., Rojas, M., Sepúlveda, L., Falabella, A., Cisternas, T. y Ernte, K. (2012). *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado / Facultad de Educación/CIDE. Obtenido de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9240/973.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sabariego, M. (2016). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bizquerra, *Metodología de la investigación educativa* (5 ed., págs. 49-85). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. y Bizquerra, R. (2016). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bizquerra, *Metodología de la investigación educativa* (5 ed., págs. 19-48). Madrid: La muralla.

- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2016). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bizquera, *Metodología de la investigación educativa* (5 ed., págs. 285-320). Madrid: La Muralla.
- Salkind, N. (1999). *Método de investigación* (3 ed.). México D. F.: Person.
- Sanchez, I. (16 de 6 de 2014). Formación docente de los profesores universitarios. *Diario El Mercurio*.
- Sánchez, I. (2019). Innovación universitaria. La tercera. <https://www.latercera.com/opinion/noticia/innovacion-universitaria/706732/>
- Sánchez, J. (Octubre de 2009). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Obtenido de oocities.org: http://www.oocities.org/glisethl/desarrollo_profesional.htm
- Sanchez, P. y Gairín, J. (2008). *Planificar la formación en el espacio Europeo de Educación Superior*. Salamanca: Varona S. A.
- Santiago, R. (2019). Conectando el modelo Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 31(2), 45-54.
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al Revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*. Barcelona, Paidós Educación.
- Santiuste, V. (2001). Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista. *Cuadernos de educación*. Recuperado el 29 de 4 de 2016, de http://www.educantabria.es/docs/recursos/plan_de_refuerzo/acompanantes/aproximacionaprendizaje.pdf
- Sebastiani, E., Blazquez, D. y Barrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blazquez, & E. Sebastiani, *Enseñar por competencias en educación física* (págs. 39-62). Barcelona: inde.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE*, 13(1), 1-27. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En R. Brennan (Ed.), *Textos de evaluación* (M. Domís, Trad., 4 ed., págs. 623-646). Mexico. Recuperado el 5 de 6 de 2016, de http://www.oei.es/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf

- Siemens, G. (12 de 12 de 2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para el mundo digital. Obtenido de <http://www.fce.ues.edu.sv/uploads/pdf/siemens-2004-conectivismo.pdf>
- Silva, R., Castro, D. y López, E. (Diciembre de 2019). Metodología de enseñanza basada en el diseño universal para el aprendizaje de la biología evolutiva. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(38), 29-40.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-132. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>
- Solar, M. (2001). Experiencias sobre la evaluación de aprendizajes terminales en la formación inicial docente: perspectiva nacional e internacional. En C. C. desarrollo, *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior* (págs. 149-163). Santiago de Chile: Alfabeta Artes gráficas.
- Soto, M., Crovetto, E., Lanfranco, D. y Peredo, H. (2002). Evaluación de la gestión docente de: perfil profesional del egresado, resultados e impacto. En C. C. desarrollo, *Indicadores universitarios: Experiencias y desafíos internacionales* (págs. 123-148). Santiago de Chile: Alfabeta Artes gráficas.
- Sosa, M., Palau, R. (2018). Flipped classroom para adquirir la competencia digital docente: una experiencia didáctica en la Educación Superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 0(52), 37-54. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.03>
- STC-Chile. (2015). *Manual para la implementación del Sistema de créditos académicos transferibles* (3 ed.). Santiago de Chile: Gráfica metropolitana.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Tejada, J. (2019). La docencia universitaria en el nuevo contexto enseñanza- aprendizaje por competencias. En U. a. León, *La formación de competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México. España y Chile* (págs. 93-116). Ciudad de México: Tirant humanidades. Obtenido de <https://www.ulagos.cl/wp-content/uploads/2019/04/Formacion-por-competencias-en-la-educacion-superior.pdf>

- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Torrado, M. (2016). Estudio de encuesta. En R. Bizquera, *Metodología de la investigación educativa* (5 ed., págs. 223-249). Madrid: La Muralla.
- Tünnermann, C. (Enero-Marzo de 2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*(48), 21-32. Recuperado el 5 de 6 de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Ediciones UNESCO. Recuperado el 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Unidad de Curriculum y Evaluación. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- Unidad de Desarrollo tecnológico. (2019). *Manual de usuarios para académicos*. Arica: Universidad de Tarapacá.
- Unidad de Mejoramiento docente. (2015). *Manual Syllabus*. Santiago: Universidad tecnológica metropolitana.
- Universidad Arturo Prat. (05 de 12 de 2012). *Decreto exento 1466*. Obtenido de http://www.unap.cl/prontus_unap/docs/de_1466_modelo_educativo_institucional_2012_deja_sin_efecto_de1201.pdf
- Universidad de La Serena. (2019). *Investigación pedagógica en la formación inicial docente*. La Serena: Editorial ULS.
- Universidad de Los Lagos. (2013). *Modelo Educativo*. Osorno: Universidad de Los Lagos. Obtenido de <http://acreditacion.ulagos.cl/portal/wp-content/uploads/2019/05/Modelo-Educativo-Universidad-de-Los-Lagos.pdf>
- Universidad de Tarapacá. (2017). *Informe Resumen de Autoevaluación Institucional*. Arica: UTA
- UTA. (2006). *Proyecto educativo de la Universidad de Tarapacá*. Arica: Andros impresores.
- UTA. (2012). *Modelo educativo de la Universidad de Tarapacá*. Arica: Andros impresores. Arica.

- UTA. (2017). *Modelo Pedagógico Institucional de la Universidad de Tarapacá*. Arica: Andros impresores. Arica.
- UTA. (2017, b). Informe de respuesta al reporte de evaluación de avance semestral PMI-UTA1501, Universidad de Tarapacá, Arica.
- UTA. (2019), Informe Institucional de Avance Convenio de desempeño Código UTA-1501, Universidad de Tarapacá, Arica.
- Universidad de Tarapacá. Historia. (13 de 6 de 2017). *Historia*. Obtenido de <http://www.uta.cl/historia/web/2012-07-23/015845.html>
- Universidad de Tarapacá. Misión. (13 de 6 de 2017). *Misión*. Obtenido de <http://www.uta.cl/mision/web/2012-06-02/201044.html>
- Universidad Santo Tomas . (2016). *Misión y Visión*. Obtenido de <http://www.ust.cl/sobre-la-universidad/mision-y-vision/>
- Valdez, F. (3 de Marzo de 2012). *Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)*. Obtenido de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xvii/docs/L13.pdf>
- Valarezo, J. y Santos, O. (2019). "Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. Revista Conrado, 15(68), 180-186 <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1003/1025>
- Valero-García, M. (2004). ¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?. ", 2004, núm. 170, p. 42-47. *Novática*(170), 42-47. Obtenido de <http://hdl.handle.net/2117/8862>
- Valor, J. (2000). *Metodología e la investigación científica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Van Arcken, H. (2012). *La escuela tradicional*. Obtenido de Pedagogía docente: <https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-tradicional/>
- Venegas, L., Luzardo, H. y Pereira, A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (71), 35-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405>
- Verd, J. y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Síntesis.

- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Walker, H. (14 de 9 de 2013). Formación de profesores. *Diario El mercurio*.
- Watson, J. (Marzo de 1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177. Obtenido de <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0074428>
- Woo-Chong, K. (2010). *El mundo es tuyo* (5 ed.). Mexico D.F.: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11 ed.). Mexico D.F.: Pearson educación.
- Woodward, H. y Nanlohy, P. (2004). Carteras digitales; hecho o moda. *Evaluación y Evaluación en Educación Superior*, 29(2). Obtenido de <https://translate.google.cl/translate?hl=es&sl=en&u=https://lucaswright.wordpress.com/2007/12/16/woodward-h-nanlohy-p-2004-digital-portfolios-fact-or-fashion/&prev=search>
- Yániz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón-Gallego (coord.), *Competencias genéricas en educación superior* (págs. 13-24). Madrid: NARCEA, S. A.
- Yániz, C., y Villardón-Gallegos, L. (2015). Competencias para aprender. En V.-G. (coord), *Competencias genéricas en educación superior* (págs. 25-54). Madrid: NARCEA, S.A.
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de docencia universitaria*, 75-98. Obtenido de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6150/6200>
- Zabalza, M. A. y Lodeiro, L. (2019). El Desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>
- Zapata - Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. *Education in the knowledge society (EKS)*, 16(1), 69-102. Recuperado el 7 de 6 de 2017, de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/eks201516169102

- Zunini, P. (2017). El docente como obstáculo epistemológico. *Revista informática educativa y medios audiovisuales*, 4(9), 28-34. Obtenido de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/040409/A4mar2007.pdf>
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Vol. 5, Newbury Park CA, Sage

ANEXOS

- *Anexo 1: Matriz de tópicos que registran los instrumentos*

TOPICOS	INSTRUMENTOS			
	Cuestionario	Grupo Focal	Entrevista	Documentos (silabus)
1. Aprendizaje superficial	X	X		
2. Aprendizaje profundo	X	X		
3. Metodología expositiva	X	X	X	X
4. métodos centrado en la enseñanza	X	X	X	X
5. Lección magistral	X	X	X	X
6. Evaluación tradicional	X	X	X	X
7. Metodología centrada en el aprendizaje	X	X	X	X
8. métodos activos	X	X	X	X
9. Aprendizaje basado en problemas		X	X	X
10. Aprendizaje basado en proyectos		X	X	X
11. Estudio de caso		X	X	X
12. Competencia pedagógica para Diseño curricular	X			X
13. Competencias para uso de diferentes métodos	X	X	X	X
14. Uso metodológico de tic	X			X
15. Competencia pedagógica para evaluar	X	X	X	X
16. Planificación curricular (Silabus)	X			X
17. Uso de recursos didácticos	X			X
18. Competencia pedagógica para plantear objetivos	X			X
19. Coherencia en la evaluación	X	X	X	X
20. Evaluación diagnóstica	X			X
21. Evaluación de proceso	X			X
22. Evaluación sumativa				X
23. Modelo educativo		X	X	
24. Inteligencia Interpersonal	X	X	X	
25. Resultados de aprendizaje		X	X	X

• *Anexo 2: Cuestionario CEMEDEPU*

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS (CEMEDEPU)

INSTRUCCIONES

Le rogamos que conteste a los datos que se le solicitan,
La mayor parte de las preguntas son **cerradas** y admiten una sola respuesta a elegir entre las cinco opciones que se le ofrecen en los espacios dispuestos para ello. En este caso, **marque con una cruz la opción que escoja**. Por ejemplo:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1.		X			

Si se equivoca, tache claramente la opción inadecuada y marque de nuevo la que considere pertinente:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1.		X	X		

Otras preguntas son **abiertas**, permitiendo que usted disponga de mayor margen de respuesta. Lea atentamente las diversas preguntas y seleccione la opción de respuesta que le resulte más próxima o que mejor se ajuste a su situación.

Le rogamos que conteste con total sinceridad. Los datos obtenidos son confidenciales; no se utilizará el nombre de ninguna de las personas participantes en la investigación y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas.

Por favor, antes de comenzar con los ítems del cuestionario (B), conteste el apartado A, que corresponde a sus datos demográficos y académicos, finalmente responda al apartado C, de preguntas abiertas.

A) Datos demográficos y académicos del profesor que contesta el cuestionario:

- **Universidad:**
- **Facultad /Departamento/ Escuela:** _____
- **Carreras en las que imparte docencia:** _____

Género: Hombre Mujer

Edad: 25-39 40-54 55-65 más de 65

Años de experiencia docente en la universidad: 0- 10 11-20 21-30 más de 30

Titulación obtenida: _____

Grado académico: Magister Doctor Post Doctorado

Situación administrativa/profesional:

- Planta
- Contrata
- Profesor Hora

- **Datos de la asignatura en la que usted está pensando cuando contesta el cuestionario:**

Nombre de la asignatura: _____

Semestre: _____

Tipo de asignatura: Formación general Formación especialidad De Licenciatura
 Laboratorio Talleres

A) Respuestas a los ítems:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Aprender es incrementar los conocimientos disponibles					
2. El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos					
3. Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte					
4. Un buen profesor es el que explica bien su asignatura					
5. Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible					
6. El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura					
7. En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental					
8. El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes					
9. El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen					
10. La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos					
11. Para evaluar a mis alumnos utilizo, como método, exámenes con formato de prueba objetiva					
12. El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores					
13. El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor					
14. Aprender es construir personalmente significados					
15. Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc					
16. Los conocimientos que mis estudiantes adquieren les sirven inmediatamente para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia					
17. Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno					
18. Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad, etc.)					
19. Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos					
20. Hago uso de la pregunta en mi clase de manera sistemática para motivar a los estudiantes a que participen					
21. Hago uso de estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica					
22. Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura					
23. Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales					
24. Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que lo deseen					
25. Hago uso de las nuevas tecnologías para fomentar la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, etc. mediante la tutoría telemática, foros de discusión, entre otros.					
26. Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.)					
27. Utilizo como método de evaluación el contrato pedagógico, negociado con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar en la evaluación, etc.					

28. Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora...					
29. Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del procesos de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias					
30. Dedico tiempo a la tarea de planificar la asignatura que enseño.					
31. Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo					
32. Establezco claramente los objetivos de mi asignatura					
33. Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia					
34. Selecciono los contenidos que voy a impartir utilizando criterios relacionados a los objetivos, relevancia, utilidad, interés del alumno.					

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
35. Utilizo variedad de recursos en clase (audiovisuales, transparencias, vídeo, pizarra, documentos, etc.) que faciliten la presentación de los contenidos					
36. Comunico a mis alumnos los objetivos de la sesión o del tema que estamos tratando en clase					
37. Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior					
38. Al terminar la clase, hago una síntesis de lo tratado en ella					
39. Procuro transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto					
40. Proveo instancias en clase para generar un clima de buenas relaciones interpersonales					
41. Me intereso por los estudiantes como personas					
42. Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación					
43. Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen					
44. Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar					
45. Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo					
46. Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos					
47. Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos					
48. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo					
49. Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados					

C) Preguntas abiertas:

1. Explique brevemente qué metodología de enseñanza utiliza en sus clases en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario
2. Explique qué metodología de evaluación utiliza en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario

• *Anexo 3: Instrumentos y su relación con la estructura del marco teórico*

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ESTRUCTURA DEL MARCO TEORICO		INSTRUMENTOS Y SU RELACIÓN CON LA ESTRUCTURA DEL MARCO TEORICO	
			Indicadores a considerar	Cuestionario -Entrevista Silabus
Identificar el modelo teórico de enseñanza que sustenta la práctica en aula del profesorado universitario	EL PROFESORADO UNIVERSITARIO Y SU MODELO DE ENSEÑANZA	La Universidad y su misión formadora	Concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, papel del profesor en este modelo, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una <i>Concepción tradicional</i> .	Cuestionario CEMEDEPU: La primera de las escalas, formada por 16 ítems para evaluar los componentes fundamentales del modelo centrado en la enseñanza.
Analizar las preferencias del profesorado universitario en el uso de Métodos didácticos de enseñanza - aprendizaje		Modelos de enseñanza y aprendizaje del profesorado universitario		
Analizar los procedimientos de evaluación de aprendizajes y si se ajustan al modelo pedagógico de la universidad		Conductismo Constructivismo Competencias		
	TEORÍAS DE APRENDIZAJE	evaluación en el modelo conductista Evaluación en el modelo constructivista Evaluación en el modelo por competencias	Concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, papel del profesor en este modelo, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una <i>Concepción constructivista</i> .	Cuestionario CEMEDEPU: La segunda de las escalas, formada por 17 ítems, evalúa los componentes fundamentales del modelo centrado en el aprendizaje
Identificar una metodología de enseñanza universitaria adecuada al contexto formativo de la Universidad de Tarapacá	MÉTODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Método expositivo Métodos activos Competencias didácticas del profesorado universitario	Planificación, comunicación con los alumnos, metodología adecuada a los objetivos, evaluación coherente con los mismos y con criterios claros, uso de tics.	Cuestionario CEMEDEPU: La tercera de las escalas, formada por 18 ítems, evalúa las <i>habilidades docentes</i> Análisis de documento: Rúbrica Modelo Educativo UTA Modelo pedagógico UTA Informes Syllabus
Valorar la coherencia de las prácticas de enseñanza-aprendizaje en el aula con los nuevos paradigmas de enseñanza universitaria. Establecer pautas para la aplicación de la metodología seleccionada Validar la metodología seleccionada			Percepción subjetiva de directivos respecto de grado de actualización metodológica y si la labor profesional se ajusta a modelo pedagógico de la Universidad.	Entrevista semi estructurada a Jefes de Carrera. Grupo Focal a Jefes de Carrera del Departamento de educación Análisis de documentos: Silabus Rúbrica Modelo Educativo UTA Modelo pedagógico UTA Informes

- *Anexo 4: Plantilla para evaluación de juicio de experto*

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA METODOLOGÍA DOCENTE DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS (CEMEDEPU).

Apreciado Dr./Dra.

En el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, me encuentro realizando mi tesis doctoral dirigida por el Dr. Joaquín Gairín Sallán, la que tiene como objetivo analizar los “Modelos de enseñanza que condicionan el proceso de Aprendizaje en aula, del profesorado perteneciente a las universidades de la XV región de Chile”.

En relación a lo anterior, se le solicita participar en **calidad de experto** en la evaluación de un instrumento que busca adaptar y validar el cuestionario al contexto nacional.

El instrumento se ha diseñado para ser aplicado al profesorado universitario y consta de tres partes: La primera corresponde a los datos académicos del profesor encuestado, una segunda parte busca determinar los modelos y habilidades docentes para finalmente en el tercer apartado realizar dos preguntas abiertas.

En su calidad de experto, le solicitamos que evalúe la congruencia de cada ítem con la dimensión que representa, usando como guía las definiciones teóricas que se exhiben a un costado de estas.

Para realizar esta tarea, se le solicita que, por cada ítem, marque con una equis (“X”) la alternativa que mejor represente su opinión, utilizando una de estas opciones:

Esencial	Útil pero no esencial	No necesario
El ítem es un claro indicador del área que busca medir.	El ítem se asocia de manera indirecta o no es muy relevante para medir el área.	El ítem no tiene relación con el área que pretende medir.

Adicionalmente, si considera *hacer comentarios sobre la redacción del ítem* y qué tan claro o comprensible puede resultar para la población objetivo, esto es **docentes**, puede escribir cambios sobre cada reactivo (idealmente destacando el cambio) o realizar comentarios al final de cada dimensión.

- Los criterios de respuesta para el profesorado que responderá el cuestionario son los siguientes:

En la primera parte del instrumento (A) deberá responder a cada afirmación marcando con una equis (X) en los casilleros ubicados debajo de cada ítem.

En la segunda parte (B) deberá responder utilizando una escala Likert de 5 puntos, cuyas alternativas se presentan a continuación:

1.	Muy en desacuerdo
2.	En desacuerdo
3.	Indeciso
4.	De acuerdo
5.	Muy de acuerdo

A) Datos del profesor que contesta el cuestionario:

- **Universidad:**

- **Facultad o Escuela:** _____

- **Carreras en las que se imparte docencia:** _____

- **Datos de la asignatura en la que usted está pensando cuando contesta el cuestionario:**

Nombre de la asignatura: _____

Semestre: _____

Tipo de asignatura: Formación general Formación profesional Formación especialidad
 De Licenciatura Laboratorio Talleres

Género: Hombre Mujer

Edad: 25-35 36-45 46-55 56-65 más de 65

Años de experiencia docente en la universidad: 0- 10 11-20 16-20 21-30 más de 30

Titulación obtenida: _____

Grado académico: Magister Doctor

Situación administrativa/profesional:

- Planta Contrata
 Profesor Hora Contratado doctor Colaborador

B) Respuestas a los ítems:

<i>Dimensión</i>	<i>Sub dimensión</i>	<i>Reactivo</i>	Esencial	Útil , pero No esencial	No necesario
<p>Questionario CEMEDEPU: La primera de las escalas, formada por 16 ítems para evaluar los componentes fundamentales del modelo <i>centrado en la enseñanza</i>.</p>	<p>Concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, papel del profesor en este modelo, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una <i>Concepción tradicional</i>.</p>	1. Basta con que los alumnos aprendan y comprendan los contenidos científicos fundamentales de la disciplina; no necesitan ir más allá en su formación universitaria			
		2. Aprender es incrementar los conocimientos disponibles			
		3. El trabajo esencial del profesor universitario es transmitir los conocimientos a sus alumnos			
		4. Lo más importante para ser buen profesor es dominar la materia que se imparte			
		5. Un buen profesor es el que explica bien su asignatura			
		6. Mi responsabilidad fundamental es organizar bien los conocimientos que deben aprender los alumnos y presentarlos de modo comprensible			
		7. El tiempo de las clases teóricas debe usarse para explicar bien los contenidos de la asignatura			
		8. En mis clases teóricas la lección magistral es la metodología fundamental			
		9. El papel básico de los alumnos en clase es estar atentos y tomar bien los apuntes			
		10. El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen			
		11. Utilizo como método de evaluación únicamente los exámenes			
		12. La evaluación debe limitarse a la valoración de los conocimientos adquiridos			
		13. Para evaluar a mis alumnos utilizo, como método, exámenes con formato de prueba objetiva			
		14. El conocimiento no es algo establecido en las disciplinas y recogido en los manuales y otros documentos, sino algo a construir entre estudiantes y profesores			
		15. El conocimiento debe ser construido por los estudiantes con ayuda del profesor			

		16. Aprender es construir personalmente significados			
<p>Cuestionario CEMEDEPU: La segunda de las escalas, formada por 17 ítems, evalúa los componentes fundamentales del modelo <i>centrado en el aprendizaje</i></p>	<p>Concepción del conocimiento, del aprendizaje, de la enseñanza, papel del profesor en este modelo, metodología de enseñanza, materiales de aprendizaje y metodología de evaluación coherente con una Concepción constructivista.</p>	17. Doy a los estudiantes oportunidad de realizar aportaciones personales; por ejemplo, les pido que predigan resultados, que propongan hipótesis y las comprueben, etc			
		18. Los conocimientos que mis estudiantes adquieren les sirven ya para interpretar la realidad en que están inmersos, no sólo para aprobar la materia			
		19. Un buen profesor no presenta los conocimientos como algo cerrado, sino como algo abierto a la reconstrucción y elaboración personal del alumno			
		20. Dispongo mi clase como un entorno de aprendizaje que moviliza el aprendizaje activo del alumno (a través del planteamiento y resolución de problemas, del fomento de la participación del estudiante, del establecimiento de conexiones con la realidad, etc.)			
		21. Adopto una metodología de enseñanza variada y complementaria que adapto a las características del grupo de alumnos			
		22. Hago uso de la pregunta en mi clase de manera sistemática para ayudar a pensar a los estudiantes			
		23. Hago uso de estudio de casos y/o simulaciones en clase para potenciar la integración de la teoría y la práctica			
		24. Realizo seminarios con los estudiantes de mi asignatura			
		25. Muestro aplicaciones de la teoría a los problemas reales			
		26. Utilizo la tutoría con un plan de trabajo establecido para asesorar a los alumnos y no me limito a esperar a que acudan los que lo deseen			
		27. El uso que hago de las nuevas tecnologías fomenta la participación de los alumnos, la interactividad, la cooperación, etc. mediante la tutoría telemática, foros de discusión, etc.			
		28. Complemento el examen como método de evaluación con otros métodos de orientación formativa/continua (p.ej. trabajos, ensayos, informes, portafolios, etc.)			
		29. Utilizo como método de evaluación el contrato pedagógico, negociado con los estudiantes, fijando las tareas, los productos que se deben elaborar, el tipo de examen que se va a utilizar en la evaluación, etc.			

		30. Uso procedimientos de evaluación formativa/continua (p.ej. preguntas de clase, trabajos, informes, pruebas, ensayos, etc.) revisando y devolviendo corregidos a los alumnos los trabajos escritos con instrucciones para la mejora...			
		31. Evalúo no sólo para valorar los resultados del alumno sino para obtener información del procesos de aprendizaje e introducir las mejoras necesarias			
		32. Planifico mi asignatura todos los cursos dedicando tiempo a esta tarea			
		33. Facilito a mis alumnos el programa de la asignatura y les informo sobre el mismo			
<p>Cuestionario CEMEDEPU: La tercera de las escalas, formada por 18 ítems, evalúa las habilidades docentes</p>	<p>Planificación, comunicación con los alumnos, metodología adecuada a los objetivos, evaluación coherente con los mismos y con criterios claros.</p>	34. Establezco claramente los objetivos de mi asignatura			
		35. Mis alumnos saben cuáles son las referencias bibliográficas esenciales para la materia			
		36. Selecciono los contenidos que voy a impartir utilizando criterios adecuados (objetivos, relevancia, utilidad, interés del alumno, etc.)			
		37. Utilizo variedad de recursos en clase (audiovisuales, transparencias, vídeo, pizarra, documentos, etc.) que faciliten la presentación de los contenidos			
		38. Comunico a mis alumnos los objetivos de la sesión o del tema que estamos tratando en clase			
		39. Recuerdo brevemente lo tratado en la clase anterior			
		40. Al terminar la clase, hago una breve síntesis de lo tratado en ella			
		41. Procuro transmitir a los alumnos mi interés por la materia que imparto			
		42. Procuro que en clase exista un clima de buenas relaciones interpersonales			
		43. Me intereso por los estudiantes como personas			
		44. Evalúo los aprendizajes de acuerdo con los objetivos establecidos en la planificación			
		45. Establezco con claridad los criterios de evaluación de los aprendizajes de los alumnos y éstos los conocen			
		46. Informo a mis alumnos de los métodos de evaluación que voy a utilizar			
		47. Mis alumnos conocen los criterios de corrección de las pruebas que utilizo			
		48. Realizo una evaluación inicial para precisar los conocimientos previos de los alumnos			

		49. Evalúo en diferentes momentos del curso para llevar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos			
		50. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para modificar mi planificación, metodología y actividad docente a corto o medio plazo			
		51. Oriento a mis alumnos para que mejoren sus resultados			

C) Preguntas abiertas:

1. Explique brevemente qué metodología de enseñanza utiliza en sus clases en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario

Esencial	Útil pero no esencial	No necesario

2. Explique qué metodología de evaluación utiliza en la asignatura a la que usted se refiere al contestar este cuestionario

Esencial	Útil pero no esencial	No necesario

Por último, le solicito que realice comentarios sobre el instrumento de acuerdo a las siguientes preguntas

¿Existe alguna dimensión o área que no esté representada en el instrumento?
¿Agregaría otro ítem en alguna dimensión específica?
¿Cuál es su opinión general del instrumento?
¿Tiene otra observación?

Muchas gracias por su colaboración

- *Anexo 5: Guion entrevista a expertos*

Guion para entrevista a expertos

validación de propuesta de Metodología

A continuación, se presenta un ejemplo del guion de entrevista semiestructurada para ser aplicada a expertos durante la fase de validación de la propuesta de Metodología activa participativa. Las preguntas sirven de base teniendo presente la posibilidad de alterar alguna de ellas en función del contexto con el fin de lograr en los sujetos entrevistados, que expresen sus puntos de vista en una situación relativamente abierta.

Nombre Experto	Fecha	Hora

Guion de entrevista semiestructurada

Basado en la experiencia y especialización en el campo educativo se trata de que exprese su opinión profesional en torno a algunos temas que han surgido como resultado del análisis y discusión efectuado a las diferentes fuentes y documentos y que requieren su contrastación en vista a la validación de la propuesta metodológica propuesta por nuestra investigación.

Contexto institucional para validar el modelo de metodología activas

Para una eventual implementación y puesta en marcha del modelo de Métodos activos de aprendizaje, según nuestros resultados, no pasa únicamente por perfeccionar al profesorado, además demanda forzosamente otros factores asociados a gestión de recursos y en este plano, la mirada de los directivos es importante, Desde su conocimiento...

¿Cuál es la apreciación y valoración que tienen los directivos respecto del impacto y avance del modelo educativo de la universidad?

¿Se vislumbran en el corto plazo condiciones favorables para un mejor y más rápido desarrollo de este nuevo paradigma educativo que declaran? Tanto en aspectos académicos como de gestión de recursos.

Factores positivos que apoyan la validación de un modelo de metodología activas

La gran mayoría de investigaciones sugieren que el empleo de métodos activos es la opción a seguir por los docentes, una metodología que nuestro modelo educativo y pedagógico considera. Desde su conocimiento y experiencia...

¿Qué elementos considera que existen hoy y que juegan en favor para una innovación pedagógica del profesorado universitario?

¿Qué dificultades debemos enfrentar para instalar este tipo de métodos de aprendizaje?

¿Debería instalarse cuanto antes la metodología centrada en el aprendizaje?

Referente al proceso de Capacitación y perfeccionamiento docente

Existe bastante acuerdo en los participantes del estudio referidos a una deficiente aplicación de los métodos activos de aprendizaje, y que esto sería producto de un mal diseño de los cursos ofertados hasta hoy, las críticas se dirigen hacia el énfasis teórico que tienen. Desde su conocimiento y experiencia...

¿La línea de capacitación debería mantenerse o cambiar?

¿Qué tan urgente es la incorporación de metodologías activas en el proceso de enseñanza – aprendizaje?

¿El perfeccionamiento a futuro de ser obligadamente en un enfoque basado en competencias?

Referente al Académico de la Universidad de Tarapacá

Las conclusiones de la investigación indican que gran parte del profesorado se ha capacitado y sin embargo se percibe la enseñanza una didáctica que mezcla la teoría tradicional con la constructivista, se distingue también en el ambiente académico una especie de metodología “hibrida”. Desde su conocimiento y experiencia...

¿Cuál es la sensación que tiene del profesorado, acerca del nivel de dominio del paradigma educativo nuestro?

¿Percibe usted alguna metodología que se destaque por sobre otras?

¿La actualización didáctica del académico es el factor fundamental para hacer realidad nuestro modelo educativo?