



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## **La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes**

Marchant Mayol, J.C.

### **Citation**

Marchant Mayol, J. C. (2017, February 28). *La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes*. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/46488>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/46488>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/46488> holds various files of this Leiden University dissertation

**Author:** Marchant Mayol, J.C.

**Title:** La formación en docencia universitaria en Chile y su impacto en profesores y estudiantes

**Issue Date:** 2017-02-28

## **Capítulo 1**

### **El aprendizaje y la enseñanza en la formación en docencia universitaria: marco analítico**

En el presente capítulo se analizarán las principales bases teóricas, conceptuales y empíricas que orientan la investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza en el contexto universitario. Lo anterior permitirá determinar los propósitos y contenidos que sustentan la formación en docencia del profesorado y con ello, los principales ámbitos en los que se espera que este tipo de programas impacten. En esta línea, inicialmente se profundizará en la conceptualización de lo que se entiende por calidad del aprendizaje universitario desde las perspectivas teóricas actuales, principalmente la asociada a la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes (“Student Learning Research”), la cual constituye una de las principales líneas de investigación que se han preocupado de la temática. A partir de este referente teórico, se analizarán las diferentes orientaciones hacia el aprendizaje que privilegian los estudiantes al momento de participar de un proceso educativo y la forma en que se ven influenciadas por el enfoque de enseñanza de los docentes, lo cual considerará un cuidadoso análisis de otros factores asociados a dicha orientación, como son las percepciones que los estudiantes tienen sobre el contexto educativo y sus características, disposiciones y aprendizajes previos; en el entendido que todos estos aspectos constituyen importantes mediadores de la relación entre el aprendizaje y la enseñanza.

Posteriormente, se revisará la conceptualización entorno a lo que se entiende por calidad de la docencia en el contexto universitario y su relación con la formación en docencia del profesorado. Se presentarán dos grandes posicionamientos teóricos que han iluminado esta temática y que configuran la base conceptual y los contenidos de variados programas de formación en docencia. En un primer momento se revisan los modelos de “eficacia docente” basados en un paradigma proceso – producto, donde se asume que los

profesores que presentan determinadas características o comportamientos en el aula consiguen mejores resultados en sus estudiantes, lo que se ha traducido en un conjunto de “estándares” que configuran los contenidos que deberían ser abordados en los programas de formación. Por otro lado, en el marco de la línea de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes, se analizará el modelo 3P de presagio – proceso – producto, el cual pone énfasis en el contexto donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en la influencia mutua entre docentes y estudiantes, a partir del cual se espera que los programas de formación se focalicen en que los docentes orienten su enseñanza hacia el cambio conceptual por parte de sus estudiantes, utilizando una variedad de estrategias que dependerán más de un cuidadoso análisis del contexto de aprendizaje, que de un conjunto de “estándares” que se deben implementar de manera más o menos permanente.

Finalmente, se analizará el desarrollo de programas de formación en docencia universitaria, como una de las estrategias que en mayor medida se han implementado para mejorar la calidad de la enseñanza y con ello, la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a nivel internacional. Junto con ello, se revisarán diferentes métodos con los que se ha abordado el estudio de su impacto a partir de la utilización del Modelo 3P como el principal referente teórico y metodológico.

## **1.1 Calidad del aprendizaje en el contexto universitario**

La investigación sobre el aprendizaje fue desarrollada fundamentalmente por la psicología durante casi todo el siglo XX, eso sí, gran parte de este desarrollo estuvo centrado en la construcción de una gran teoría general sobre el aprendizaje, la cual, sin embargo, no consideró mayormente los contextos en los que aprenden las personas como pueden ser la escuela y la universidad (Biggs, 1999). Los esfuerzos estuvieron más focalizados en definir universales cognitivos o grandes etapas de desarrollo a las cuales estuvieran asociados determinados tipos de aprendizaje. Solo desde la década de los ´70 se dispone de un cuerpo de conocimientos específicos sobre los aprendizajes de los

estudiantes, directamente relacionados con la práctica docente en contextos formales como la universidad. Dicho cuerpo de conocimientos ha sido denominado como investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes ("*student learning research*") y ha tenido un amplio desarrollo en las últimas décadas (Biggs, 1999; Prosser y Trigwell, 2001; Ramsden, 2003).

El origen de esta línea de investigación se remonta a los estudios realizados en Suecia por Marton y Säljö, publicados a partir de 1975. A su vez, en Australia, Biggs publicaba estudios similares desde 1978; y en el Reino Unido, Entwistle y Ramsden siguieron esta línea de trabajo con sus estudios publicados a partir 1979 (González, 2010). Dentro de las principales conclusiones a las que llega esta línea de investigación, es que existen formas cualitativamente distintas de abordar el aprendizaje por parte de los estudiantes, las cuales están condicionadas por diversos factores del contexto, siendo uno de los principales las exigencias dadas por los profesores a través de su enseñanza (Biggs, 1999; Prosser y Trigwell, 2001; Ramsden, 2003). Sin embargo, estas formas de abordar el aprendizaje, no dependen únicamente de la enseñanza, ya que estudiantes que participan de una misma experiencia de curso pueden responder de formas cualitativamente distintas a las tareas que deben realizar. Al respecto, es interesante preguntar ¿por qué se puede dar esta situación?

Antes de responder la pregunta planteada, es necesario aclarar de manera más precisa, cuáles son esas maneras cualitativamente distintas con las cuales los estudiantes se pueden aproximar al aprendizaje. En términos generales, los autores reconocen dos tipos de aproximaciones claramente diferentes. Por una parte, hay estudiantes que buscan comprender ideas y significarlas para lo cual adoptan una aproximación de carácter profundo. Otros están instrumentalmente motivados para cumplir con las demandas establecidas poniendo el menor esfuerzo posible, lo que ha sido definido como una aproximación de carácter superficial (Biggs, 1999; Entwistle, 2000; Prosser y Trigwell, 2001; Ramsden, 2003). De acuerdo a autores como Biggs (1999), Ramsden (1992) y Marton y Säljö (1984), el enfoque profundo es más completo

que el enfoque superficial, en la medida que los estudiantes que la utilizan incluyen un rango más amplio de aspectos en la comprensión de los fenómenos y son capaces de darse cuenta de los aspectos más relevantes y útiles de los nuevos conocimientos que aprenden.

Por otro lado, autores como Ramsden (2003) y Entwistle (2000) han definido una tercera forma de orientar el aprendizaje la cual se ha denominado como estratégica. Esta orientación se asocia a la intención de lograr buenas calificaciones a través del uso eficiente del tiempo, métodos de estudio organizados y poniendo atención a los procedimientos de evaluación. En otras palabras, esta aproximación está focalizada en obtener los mejores resultados posibles, lo que no necesariamente es equivalente a poner el foco en la comprensión, como es el caso del enfoque profundo. Sin embargo, la orientación estratégica no se desarrollará ampliamente en este estudio, por tratarse de una especificación que no es compartida por el conjunto de autores asociados a esta línea de investigación. En la mayor parte de los casos, las investigaciones se orientan hacia la determinación de la prevalencia de enfoques superficiales o profundos en los procesos educativos.

De manera más particular, una aproximación superficial al aprendizaje está basada fundamentalmente en la toma de notas y la memorización de los contenidos del curso con propósitos aprobatorios. En este tipo de aprendizajes los estudiantes se focalizan en el desarrollo de actividades de bajo nivel cognitivo, como por ejemplo el aprendizaje repetitivo; adoptar estrategias que incluyen tomar cada parte de la tarea por separado, poner el foco solamente en aquello que se considera relevante y usar la información para retenerla más que para comprenderla (Biggs, 1999; Entwistle, 2000; Prosser y Trigwell, 2001; Ramsden, 2003). Las implicancias que este tipo de aprendizajes tienen en el actuar de estudiantes y docentes, se resumen en la tabla 1.1:

Tabla 1.1: Implicancias de aprendizaje superficial

<i>Por parte del estudiante</i>	<i>Por parte del profesor</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intención de lograr sólo un aprobado justo, que puede derivarse de una idea de la universidad como un “pase para el futuro” o de la exigencia de matricularse en una asignatura irrelevante para el programa del estudiante;</li> <li>• Prioridades extra-académicas que sobrepasan las académicas;</li> <li>• Tiempo insuficiente, sobrecarga de trabajo;</li> <li>• Idea errónea de lo que se pide, como creer que el recuerdo de los datos concretos es suficiente;</li> <li>• Visión escéptica de la educación;</li> <li>• Ansiedad elevada;</li> <li>• Auténtica incapacidad de comprender los contenidos concretos en un nivel profundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar de manera poco sistemática: facilitar “listas”, sin presentar la estructura intrínseca del tema o materia</li> <li>• Evaluar datos independientes, como se hace con frecuencia cuando se utilizan respuestas cortas y test de opción múltiple</li> <li>• Presentar poco interés en la materia impartida</li> <li>• Dejar tiempo insuficiente para dedicarse de a la tarea, enfatizando la cobertura del programa a expensas de la profundidad;</li> <li>• Provocar una ansiedad indebida o unas expectativas restringidas de éxito: “Quién no puede comprender esto, no debe estar en la universidad”.</li> </ul>
Fuente: Biggs, 1999 p. 34.	

En el otro extremo de lo que podría corresponder a un continuo de aproximaciones al aprendizaje, se encuentra la que ha sido denominada como orientación hacia el aprendizaje profundo, la cual se presenta cuando los estudiantes se enfocan en el significado de lo que se les pretende enseñar, tienen un interés intrínseco por la tarea y les parece atractiva; adoptan estrategias para hacer que su aprendizaje sea coherente con sus experiencias previas y buscan comprender cómo el nuevo contenido se relaciona con otros, hipotetizando y conformando teorías para establecer su sentido (Biggs, 1999; Entwistle, 2000; Prosser y Trigwell, 2001; Ramsden, 2003). Del mismo modo que antes, las implicancias que este tipo de aprendizajes tienen en el actuar de estudiantes y docentes, se resumen en la tabla 1.2:

Tabla 1.2: Implicancias de aprendizaje profundo

<i>Por parte del estudiante</i>	<i>Por parte del profesor</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intención de abordar la tarea de manera significativa y adecuada que puede deberse a una curiosidad intrínseca o a la determinación de hacer las cosas bien;</li> <li>• Bagaje apropiado de conocimientos, lo cual se traduce en una capacidad de centrarse en un nivel conceptual elevado. El trabajo a partir de los primeros principios, requiere una base de conocimientos bien estructurada;</li> <li>• Preferencia auténtica y correspondiente capacidad de trabajar conceptualmente, en vez de con detalles inconexos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar de manera que se presente explícitamente la estructura del tema o de la materia;</li> <li>• Enseñar para <i>suscitar</i> una respuesta positiva de los estudiantes, p. ej., haciendo preguntas o planteando problemas, en vez de enseñar para <i>exponer</i> información;</li> <li>• Enseñar construyendo sobre la base de los que los estudiantes ya conocen;</li> <li>• Cuestionar y erradicar las concepciones erróneas de los estudiantes</li> <li>• Evaluar la estructura en vez de datos independientes;</li> <li>• Enseñar y evaluar de manera que se estimule una atmósfera de trabajo positiva, en la que los estudiantes puedan cometer errores y aprender de ellos;</li> <li>• Enfatizar la profundidad del aprendizaje, en vez de la amplitud de la cobertura;</li> <li>• En general, y más importante, usar métodos de enseñanza y de evaluación que apoyen las metas y objetivos explícitos de la asignatura.</li> </ul>
Fuente: Biggs, 1999 pp. 35-36.	

Si bien estos enfoques describen las formas en que los estudiantes se relacionan con un ambiente de enseñanza y aprendizaje y las actuaciones de los docentes que están más relacionadas con cada aproximación (Biggs, 1999), estas categorías no deben pensarse como características fijas y estables. Por una parte, las formas en que los estudiantes aprenden no se movilizan independientes de las prácticas de enseñanza. Así como tampoco, estas prácticas configuran completamente un tipo de aproximación que será equivalente para todos los estudiantes que participan de una misma experiencia de aprendizaje. El análisis debe estar en un punto medio y en términos relativos, es decir: comprender que si bien los estudiantes desarrollan preferencias respecto de uno u otro enfoque de aprendizaje, lo cierto es que estos aprendizajes no pueden desvincularse del contexto en el que se desarrolla la enseñanza (Biggs, 1999; Entwistle, 2000; Prosser y Trigwell, 2001; Ramsden, 2003).



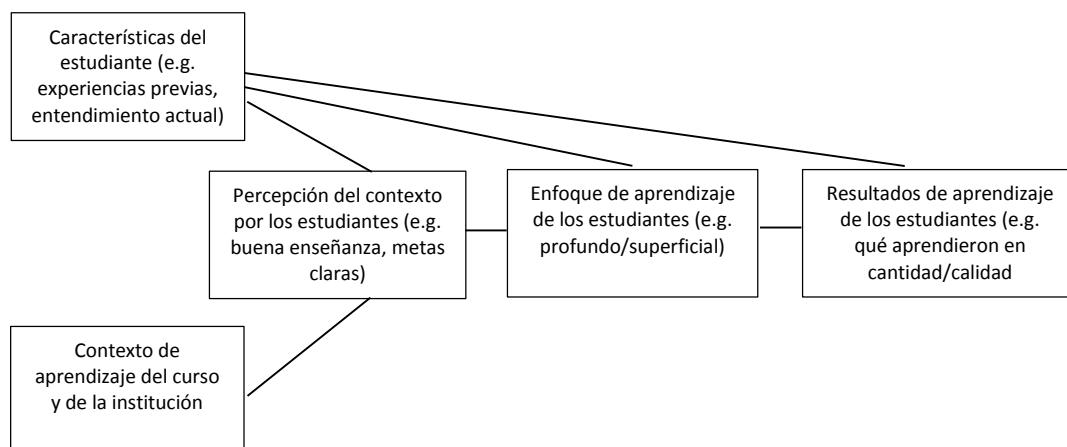
En un ejemplo planteado por el propio Biggs (1999), un estudiante con amplios conocimientos previos sobre un tema está predispuesto a asumir una orientación profunda hacia el aprendizaje, pero es improbable que lo haga si está sometido a fuertes presiones de tiempo (variable de contexto). Por otro lado, un estudiante acostumbrado a orientar su aprendizaje en forma superficial, si se ve enfrentado a estrategias de enseñanza y evaluación incompatibles con esto, es posible que adopte una orientación profunda para responder a las exigencias. De esta forma, la orientación que asumen los estudiantes hacia el aprendizaje dependerá de múltiples factores, lo que impide clasificarlos como aprendices superficiales o profundos, sino que más bien, ellos podrán asumir una de estas orientaciones dependiendo de características personales, del contexto general del curso, de su percepción sobre la enseñanza, entre otros aspectos.

Estas reflexiones permiten volver sobre la pregunta anteriormente planteada, ¿por qué estudiantes que participan de un mismo proceso de enseñanza pueden aproximarse de forma cualitativamente distinta al aprendizaje? Las alternativas de respuesta a esta interrogante son múltiples, pero desde los antecedentes abordados hasta ahora, queda claro que la experiencia de aprendizaje en un curso concreto se ve influenciado por distintos factores distintos de la enseñanza.

En esa misma línea, es interesante avanzar en las posibles causas y consecuencias, que desde el punto de vista de los estudiantes, se pueden asociar a la adopción de un enfoque profundo versus un enfoque superficial o viceversa. Al respecto, podría preguntarse ¿cómo las concepciones de aprendizaje de los estudiantes se relacionan con los enfoques de aprendizaje que adoptan en determinadas circunstancias? A su vez, es interesante indagar en ¿cómo los enfoques de aprendizaje se relacionan con las percepciones de los estudiantes de sus ambientes de aprendizaje? Finalmente, también surge la duda sobre ¿cuál es la naturaleza de la relación entre los enfoques de aprendizaje y los resultados de aprendizaje? Prosser y Trigwell (2001) proponen

un modelo que permite analizar estos aspectos, el cual se grafica en la figura 1.1:

Figura 1.1: Factores que influyen en el aprendizaje



Fuente: Prosser y Trigwell, 2001: 43.

De acuerdo a esta propuesta, es posible responder a las diferentes preguntas planteadas en el párrafo anterior. De atrás para adelante, se puede señalar que los resultados de aprendizaje de los estudiantes estarán influenciados por un conjunto de factores que dependerán de sus propias características personales, además de su percepción sobre el contexto y la orientación hacia el aprendizaje que privilegien. En esa línea, hace varias décadas un estudio conducido por Marton y y Säljö (1976), mostró que un enfoque profundo estaba relacionado con resultados de aprendizaje de mayor calidad. A través de actividades de lectura de textos, concluyeron que aquellos estudiantes que utilizaban un enfoque profundo tendían a describir con mayor exactitud el contenido de los textos. Estos resultados han sido replicados en una serie de estudios posteriores (Prosser y Trigwell, 2001).

Por otro lado, la orientación hacia el aprendizaje estará condicionada por la percepción que se tenga del contexto de aprendizaje. Al respecto, Ramsden (1992) señaló a través de un estudio, que existen cinco factores ambientales claves que se relacionan con la orientación hacia el aprendizaje que adoptan los

estudiantes. En este sentido, (1) una alta carga de trabajo en una asignatura y (2) una percepción de evaluación basada en memorización y recuperación de información están relacionadas mayoritariamente con un enfoque superficial de aprendizaje. Asimismo, un enfoque profundo está relacionado con (3) la percepción de posibilidad de elección de aquello que se aprende, (4) enseñanza de alta calidad y (5) metas y objetivos claros. En esta misma línea, otros estudios han reportado resultados similares. Ginns y Ellis (2009), y Webster, Chan, Prosser y Watkins (2009), también han identificado como relevantes las variables de buena docencia, metas y objetivos claros, evaluación apropiada, carga de trabajo apropiada y uso apropiado de tecnologías digitales.

Finalmente, Prosser y Trigwell (2001) completan el análisis del modelo, señalando que existe evidencia respecto de la forma que las experiencias previas y concepciones de los estudiantes, también inciden en la orientación hacia el aprendizaje que van a privilegiar. Así, estudiantes que consideran que el aprendizaje consiste únicamente en memorización o en un aumento cuantitativo de la información, tienen menos probabilidades de utilizar un enfoque profundo de aprendizaje, mientras que aquellos estudiantes que tienen una concepción más centrada en la atribución de sentido y significado respecto de lo aprenden, tienen más posibilidades de utilizarlo.

Por otra parte, de manera más transversal, diferentes estudios han concluido que los estudiantes que abordan el aprendizaje de manera profunda tienden a presentar concepciones y percepciones positivas sobre el contexto, junto con ser los que tienen mayor probabilidad de obtener mejores resultados académicos. Por el contrario, aquellos que abordan el aprendizaje de manera superficial, tienden a presentar concepciones fragmentadas y percepciones negativas sobre el contexto de aprendizaje. Además, son los que tienden a obtener peores resultados (Ellis, Goodyear, Brilliant y Prosser, 2008; Minasian-Batmanian, Lingard y Prosser, 2006; Richardson, 2005; Trigwell y Ashwin, 2006).

De todas formas, los autores advierten que de considerar esta perspectiva, se debe asumir que todos los componentes mencionados en el modelo están presentes de forma simultánea, aun cuando en ciertos contextos un elemento puede parecer más relevante que los demás (Biggs, 1999; Entwistle, 2000; Prosser y Trigwell, 2001; Ramsden, 2003). De esta forma, cada proceso educativo constituirá un caso único, pero que puede ser analizado desde sus distintos factores a través de este modelo.

En síntesis, y para responder a la pregunta que ha orientado el desarrollo de este apartado, la cantidad y calidad de los aprendizajes que alcancen los estudiantes en un proceso educativo, dependerá de sus características (aprendizajes previos, concepciones, entre otras), su percepción sobre el contexto o ambiente (carga de trabajo, evaluación apropiada, metas y objetivos claros, buena docencia y el grado de autonomía del que dispongan) y finalmente, su enfoque u orientación hacia el aprendizaje (profunda o superficial). En este escenario y siguiendo a Prosser y Trigwell (2001), la preponderancia que tendrán algunos de estos factores por sobre los otros dependerá de cada contexto educativo, donde la enseñanza asume un rol protagónico, ya que puede estar asociada a varios de los aspectos mencionados, sobre todo los referidos a la percepción del contexto por parte de los estudiantes y su correspondiente relación con el enfoque de aprendizaje que terminen privilegiando.

Por esta razón, es necesario abordar qué se entenderá como calidad de la docencia en el contexto universitario y la influencia que ésta podría tener en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se revisarán dos líneas o tradiciones teóricas que sitúan su foco en ámbitos o dimensiones diferentes; la primera centra su atención en las características y comportamientos de los docentes, mientras que la segunda se preocupa por la interacción entre docentes y estudiantes durante el proceso educativo. Si bien, es esta segunda alternativa la que se relaciona directamente con los lineamientos teóricos que se han desarrollado más arriba respecto del aprendizaje de los estudiantes, ambas tradiciones han tenido una fuerte influencia sobre el desarrollo de programas de

formación en docencia universitaria, por lo que es relevante analizarlas en profundidad, estableciendo sus principales características.

## **1.2 Calidad de la docencia en el contexto universitario**

De manera paralela al desarrollo teórico en el ámbito de la investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes, desde la década de los ´70 del siglo pasado en adelante, ha existido una marcada preocupación por comprender la calidad de la docencia universitaria (González, 2010), lo que ha desembocado en la emergencia de diferentes modelos explicativos. Coll y Solé (2001) junto con Shulman (1989), coinciden en señalar que los estudios que han prevalecido durante el siglo pasado se han centrado en analizar el comportamiento observable del profesor, bajo el supuesto que este comportamiento es la variable más importante si se desea explicar el rendimiento académico de los estudiantes. Desde esta perspectiva, se han desarrollado los llamados “modelos de enseñanza eficaz” (Zabalza, 2009).

Este tipo de investigaciones, inicialmente surgieron como una crítica a la investigación anterior asociada a un modelo presagio - producto, que explicaba que la eficacia docente dependía de las experiencias formativas de cada profesor, así como de su conducta, inteligencia y personalidad (Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA], 2007; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2000; Fernández, 1997). Se acusó a este modelo de ser simplista y poco explicativo, por lo cual se propuso el modelo de proceso - producto, que señalaba que el comportamiento observable del profesor es la variable más significativa en la determinación del rendimiento académico de los estudiantes (Coll y Solé, 2001; Shulman, 1989).

Sin embargo, tanto Coll y Solé (2001) como Shulman (1989) han criticado los modelos centrados en el comportamiento del profesor, planteando que implican una excesiva simplificación y generalización de la enseñanza, ya que

en esa lógica otras variables de la enseñanza y el aprendizaje, como por ejemplo el contexto de aula o los contenidos de la enseñanza, resultan prácticamente invisibilizados. Más aún, al considerar este modelo en el análisis de un proceso educativo concreto, es posible contrargumentar que no hay una “mejor forma de enseñar”, ya que una buena docencia se puede conseguir a través de distintos métodos, los cuales consideren las necesidades de aprendizaje particulares de los estudiantes (Coll y Sánchez, 2008; Coll y Solé, 2001; Ramsden, 2003).

Este tipo de modelos, a pesar de ser criticados por su excesiva simplificación y generalización de la enseñanza, siguen presentes en la actualidad y es posible observar diferentes programas de formación en docencia universitaria que se inspiran en ellos. Sin embargo, desde la década de los '90 adquieren mayor valor explicativo modelos que derivan de teorías cognitivistas y constructivistas (Coll y Solé, 2001). Las investigaciones vinculadas a estas líneas, lograron un giro paradigmático al plantear un modelo *interactivo* que considera las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de un contexto particular, el cual adquiere un importante valor explicativo de este tipo de relaciones (Biggs, 1999; Prosser y Trigwell, 1999; Ramsden, 2003). Dentro de esta línea de investigación por ejemplo, se encuentran el modelo de presagio – proceso – producto (3P), planteado por Biggs en 1987.

Para comprender de mejor manera las formas como en la actualidad se define la calidad de la docencia, se analizarán por separado los modelos de enseñanza eficaz y la propuesta interactiva planteada por el modelo 3P, develando la forma como ambas posturas influyen sobre la manera de concebir los programas de formación en docencia universitaria.

### **Modelos de enseñanza eficaz**

Como se anticipó anteriormente, estos modelos levantan un conjunto de dimensiones vinculadas con el conocimiento y actuación de los profesores universitarios, que podrían ser consideradas como pilares constituyentes de una

docencia eficaz, en el entendido que dichas actuaciones se relacionan directamente con un aprendizaje de calidad por parte de los estudiantes, es por esto que Shulman (1989) denominó a esta perspectiva como “proceso – producto”. En esa línea, la investigación desde esta perspectiva, se orientó a definir qué tipo de actuaciones y conocimientos deberían formar parte de este repertorio de los docentes, lo que ha derivado en que muchos de estos modelos han sido llamados de “competencias docentes” (De Miguel, 2003; Rué, 2009; Zabalza, 2009), ya que aluden a un conjunto de “estándares” de comportamiento dentro y fuera del aula, que deben ser desarrollados por los docentes si se busca mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde hace varias décadas, se han realizado diferentes estudios y propuestas tendientes a identificar los comportamientos o competencias profesionales que se esperan de los docentes universitarios para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes; dentro de algunos de estos se podría destacar las contribuciones realizadas por Bain (2007), Perrenoud (2008) o Zabalza (2003). Todos estos trabajos han levantado un conjunto de dimensiones asociadas a la práctica de la enseñanza, dentro de las cuales se han establecido determinados comportamientos que se relacionan directamente con la calidad del aprendizaje que alcanzan los estudiantes.

Dentro de las principales dimensiones o “competencias” docentes relevadas por esta literatura destacan: las concepciones y conocimientos docentes, la planificación de las asignaturas, la metodología de enseñanza, la práctica evaluativa, el tipo de relación interpersonal que favorece el docente con sus estudiantes, entre otras. A continuación se hará una breve revisión de las mismas y sus respectivos comportamientos asociados, considerando como referencia principal un importante estudio realizado por Bain (2007) en más de 25 universidades de Estados Unidos, el cual será complementado con aportes de diferentes autores de esta línea de investigación.

El estudio longitudinal realizado por Bain (2007) durante aproximadamente 15 años, analizó el pensamiento y práctica (mediante entrevistas y observación directa) de un conjunto de profesores universitarios que sistemáticamente obtienen buenos resultados en sus estudiantes, a los cuales denominó como docentes “eficaces”. Dicho estudio destacó, como un primer elemento, las concepciones y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje que demuestran en la práctica estos profesores; los cuales explicitan una forma de comprender la enseñanza que se despegaba de la idea de transmitir conocimiento y se acerca a la idea de concebirla como el proceso de acompañamiento que anima a aprender a través de la interacción y el diálogo.

Respecto al aprendizaje, Bain (2007) advierte que estos profesores demuestran un amplio conocimiento respecto de las diferentes formas de aprender de sus estudiantes. Pero estos conocimientos no se restringen al aprendizaje en genérico, sino que se trasladan también a sus propios espacios disciplinares. Se destaca que no sólo poseen un profundo conocimiento de sus disciplinas en términos de sus alcances, historia, principios y controversias epistemológicas, sino que también han logrado comprender la forma en que las personas deben aproximarse a ellas para comprenderlas a cabalidad. Estos aspectos coinciden con otros trabajos realizados en esta misma línea de investigación (Mondragón, 2005; Zabalza, 2009).

Otras dimensiones destacadas desde la literatura, corresponden a la preparación o planificación de la enseñanza y a los métodos de enseñanza. Respecto de la primera, se enfatiza la idea que planificar la enseñanza significa tomar en consideración los descriptores que responden al Plan de Estudios, los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en el que se ubica la disciplina, la propia visión de la disciplina y su didáctica, las características de los estudiantes, los recursos disponibles para la enseñanza y la evaluación (Camargo, 2008; Parcerisa, 2010; Zabalza, 2009). Por su parte, Bain (2007) agrega que los “docentes eficaces” planifican sus clases hacia atrás, es decir, teniendo en mente los resultados que esperan alcanzar.



Con relación a los métodos de enseñanza, los autores de esta perspectiva coinciden en que no existe un método mejor que otro, ya que mientras algunos profesores pueden lograr excelentes procesos de aprendizaje con el tradicional método de clases magistrales, otros tienen éxito con métodos intrínsecamente participativos, como el método de proyecto, el estudio de casos, el trabajo de campo, entre otros. No obstante, se resalta el hecho que los docentes deben ser “expertos” en sus métodos y ser capaces de contextualizarlos a las características particulares de su grupo de estudiantes (Zabalza, 2009; Bain, 2007).

Las dos últimas dimensiones destacadas mayormente por esta literatura, corresponden al tipo de relación interpersonal que el docente genera con sus estudiantes y su práctica evaluativa. Bain (2007) enfatiza que los profesores analizados en su estudio, rechazan aplicar poder en las relaciones entabladas con sus estudiantes; por el contrario, los docentes manifiestan altas expectativas respecto de lo que sus estudiantes pueden alcanzar y conciben la evaluación como una herramienta que apoya el aprendizaje, en lugar de constituir un aspecto punitivo.

Respecto a la evaluación, Padilla y Gil (2008) enfatizan en la necesaria existencia de a lo menos tres condiciones para que se produzca una evaluación orientada al aprendizaje de los estudiantes en la educación superior, éstas son: a) considerar las tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; b) proporcionar *feedback* de manera que los estudiantes actúen sobre la información que han recibido y utilicen esa información para progresar en su aprendizaje; y c) por último, implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo. Todos estos aspectos pasan a configurar acciones deseables que los docentes implementen en el aula para que logren mejores aprendizajes en sus estudiantes (Ahumada, 2005; Bain, 2007).

Como se puede observar, desde esta perspectiva teórica se realiza un constante énfasis en actuaciones concretas que los docentes deben realizar respecto de cada una de estas dimensiones, con el propósito de desarrollar una docencia eficaz. Por lo mismo, es posible interpretar que se está buscando establecer mecanismos que pudieran ser mejores que otros al momento de implementar la enseñanza, lo cual puede conllevar a una visión estática de la docencia, sin consideración de los contextos específicos de aprendizaje, aun cuando sus autores defienden la idea que sus propuestas deben entenderse como un conjunto de principios y orientaciones para la práctica de la enseñanza, las cuales deben ser contextualizadas a los escenarios particulares en los que se desempeñan los docentes (Bain, 2007; Padilla y Gil, 2008; Zabalza, 2009). Los autores que se ubican en este posicionamiento teórico, proponen que la enseñanza sea percibida como una actividad compleja y polivalente, que exige cierta sensibilidad para utilizar lo mejor de cada modelo de enseñanza, según el contexto en que se produce el aprendizaje, en el entendido que solo se puede hablar de una docencia eficaz si los estudiantes han logrado aprender (Bain, 2007; Padilla y Gil, 2008).

Esto último refleja claramente una de las principales limitaciones explicativas de estos modelos de enseñanza eficaz, ya que por un lado asumen que existen un conjunto de prácticas, que de ser implementadas, mejoran el aprendizaje de los estudiantes, pero por otro, se relativiza el discurso señalando que su implementación es sensible a cada contexto y que la verdadera eficacia de estas acciones estará condicionada por lo que los estudiantes finalmente aprendan. De esta forma, se considera implícitamente que existen otros factores que intervendrán en los resultados de aprendizaje, pero al mismo tiempo se invisibilizan, ya que no se analizan explícitamente ni se discute sobre su grado o nivel de influencia en el proceso, dejando en manos de los docentes la forma en que deben lidiar con ellos para poder alcanzar aprendizajes de calidad.

Lo anterior plantea serias dudas respecto de la utilidad que tienen estos modelos, no solo para el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje,

sino para orientar los contenidos de los programas de formación en docencia universitaria, dado que aun cuando todas estas dimensiones de la enseñanza planteadas se asocien teóricamente a una mejor calidad en el aprendizaje de los estudiantes, al no considerar explícitamente las características de estos últimos ni el contexto educativo, no permiten completar el análisis de la forma en que los docentes pueden promover un aprendizaje de calidad de acuerdo a como fue definido en el apartado anterior. A pesar de ello, una parte importante de los programas de este tipo que se implementan en Chile, se encuentran fuertemente influenciados por estos modelos, ya que se caracterizan por estar organizados entorno a cursos o módulos que abordan (habitualmente de forma separada), el desarrollo de competencias o comportamientos en los docentes referidos a las diferentes dimensiones que se han analizado, aspecto que será abordado en mayor profundidad en el capítulo dos.

Los evidentes vacíos que estos modelos de enseñanza eficaz dejan para el estudio y desarrollo de la docencia universitaria, abren un espacio para la emergencia de otros modelos que pondrán su énfasis en el proceso interactivo entre docentes y estudiantes, relevando la importancia de un conjunto de factores mediadores de la relación entre enseñanza y aprendizaje que condicionarán los resultados que finalmente alcancen los estudiantes. Como ya se ha señalado, estos modelos cuentan con varias décadas de trayectoria, pero es desde aproximadamente los años '90 del siglo pasado que han empezado a cobrar mayor relevancia y valor explicativo respecto de cómo estudiar y orientar la enseñanza universitaria (Coll y Solé, 2001).

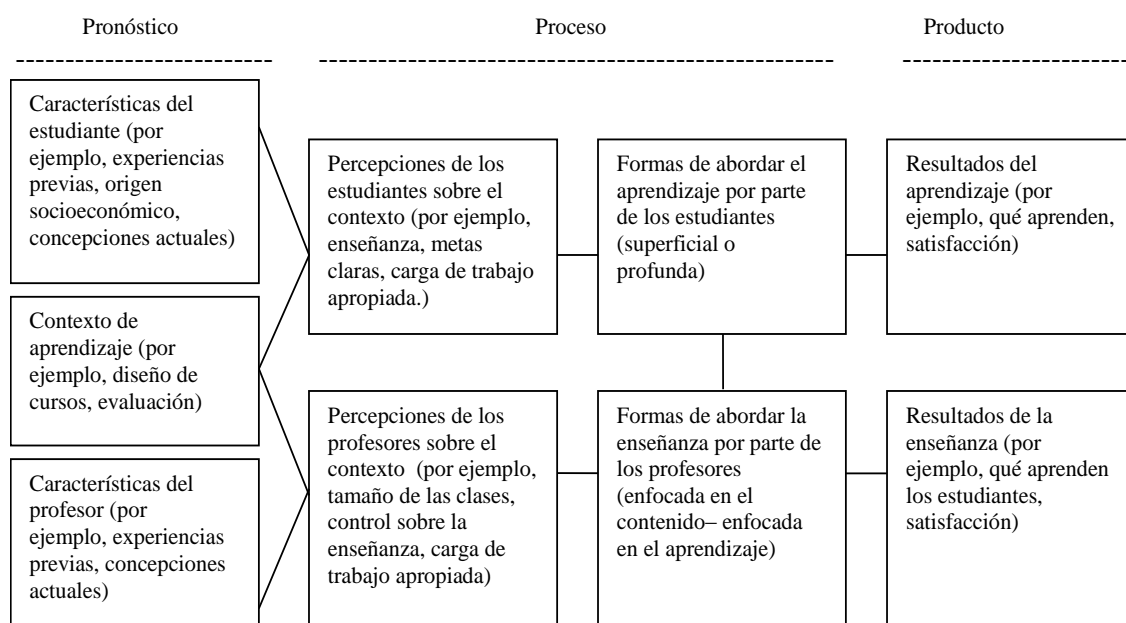
### **Modelo “3P” de aprendizaje y enseñanza**

Una propuesta teórica que se ha generado para comprender como interactúan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario y que constituye uno de los principales aportes de la línea de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes (González *et al.*, 2009), es el modelo “3P”

propuesto por Biggs en 1987 a partir del modelo desarrollado por Dunkin y Biddle en 1974 y adaptado posteriormente por Prosser y Trigwell (2006) (ver figura 1.2).

Este modelo ha tenido una dilatada difusión y constituye un referente teórico y metodológico en diversos países y organizaciones (De la Fuente, Martínez y Peralta, 2010). Dicho modelo señala tres puntos temporales donde se sitúan los factores relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo una organización y secuencia que facilitará el estudio de este proceso en un contexto educativo particular. Los momentos definidos por el modelo son: Pronóstico o presagio, antes que inicie el curso; Proceso, durante el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje; y Producto, que alude a los resultados del aprendizaje y la enseñanza (Biggs, 1999; Prosser y Trigwell, 2006).

Figura 1.2: Modelo Presagio, Proceso, Producto



Fuente: Prosser y Trigwell, 2006, p. 406.

En el modelo planteado por Prosser y Trigwell (2006), los factores asociados al pronóstico o presagio son de tres tipos. En primer lugar, se encuentran aquellos que dependen de los estudiantes, como por ejemplo sus

conocimientos previos, su interés por los temas del curso, el compromiso con su aprendizaje, entre otros. En segundo lugar, se definen aquellos dependientes del contexto de enseñanza, como pueden ser el tipo o diseño del curso (asignatura de carácter teórica, de laboratorio, etc.), métodos de enseñanza, procedimientos de evaluación, entre otros aspectos característicos de la asignatura definidos previamente. Finalmente, en tercer lugar están los factores dependientes del docente, como por ejemplo, sus experiencias previas, concepciones actuales sobre la enseñanza y el aprendizaje, su formación disciplinar y en docencia, entre otros.

Todos estos aspectos se expresan de forma particular en cada curso o asignatura, por lo que el peso que tendrá cada aspecto en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje será específico de cada contexto, y puede influir de forma distinta en cada uno de los participantes, debido que inciden sus características y disposiciones particulares. Por ejemplo, si los estudiantes poseen amplios conocimientos previos sobre la temática del curso y además la consideran relevante, podrán alcanzar buenos resultados de aprendizaje aun cuando la metodología y la evaluación puedan no ser las más adecuadas. Por el contrario, cuando los estudiantes tienen percepciones negativas sobre la utilidad de la asignatura y, a su vez, sus conocimientos previos son escasos, los factores asociados al docente cobrarán mayor relevancia para que los estudiantes puedan alcanzar buenos resultados de aprendizaje.

Sobre este último punto, es importante destacar que la formación en docencia del profesorado habitualmente se considera dentro de los factores de pronóstico. Así, lo que se busca es incidir en que los docentes desarrollen un enfoque y dispongan de estrategias que les permitan abordar la heterogeneidad del estudiantado, tanto desde el punto de vista de los aprendizajes previos, como de sus percepciones y motivaciones. De esta forma y, considerando las características de la asignatura, la formación en docencia, podría constituir un factor relevante en diversos contextos.

Todos estos factores señalados a nivel del pronóstico, condicionan el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, influyendo sobre las percepciones que los estudiantes tienen de la experiencia de aprendizaje en la que se encuentran insertos. Lo anterior considera su percepción sobre la docencia, la carga de trabajo académico asociado al curso, la forma en que el docente evalúa, la claridad de las metas y objetivos definidos, entre otros aspectos (Ramsden, 1991). Por otra parte, los factores del pronóstico también inciden sobre las percepciones de los docentes respecto de sus estudiantes (sus expectativas por ejemplo). También incide sobre el grado de control que tienen de distintos aspectos del curso (los métodos de enseñanza, los procedimientos de evaluación, la cantidad de estudiantes, etc.), entre otros aspectos que van a condicionar su actuación durante este proceso (Prosser, Ramsden, Trigwell y Martin, 2003; Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999; Ramsden, Prosser, Trigwell y Martin, 2007). A su vez, las percepciones que docentes y estudiantes tienen sobre el desarrollo del curso, condicionarán la forma en que enfocan su enseñanza y orientan su aprendizaje respectivamente.

En esa línea, desde el punto de vista de los estudiantes, y como ya se anticipó en el apartado anterior, una buena percepción sobre la experiencia de aprendizaje se relaciona mayormente a una orientación profunda hacia el aprendizaje (Biggs, 1999; Prosser y Trigwell, 2006). Por ejemplo, si un estudiante que tiene una disposición personal favorable respecto del curso, percibe que para desarrollar las actividades de clase y las evaluaciones propuestas por el docente no es suficiente con recordar información, sino que requiere relacionar conocimientos y aplicarlos a la resolución de problemas en diferentes contextos. Posiblemente oriente su aprendizaje de manera mayoritariamente profunda, tanto por su interés personal como por respuesta al tipo de enseñanza percibida.

Del mismo modo, una buena percepción sobre el contexto de enseñanza por parte de los docentes, unida a características propias favorecedoras (altas expectativas en los estudiantes, autoeficacia, formación docente, entre otras) posiblemente contribuyan a que privilegie un enfoque centrado en el aprendizaje

de los estudiantes, plasmado en una supremacía de actividades de trabajo colaborativo, de resolución de problemas, entre otras; por sobre estrategias de reproducción de información centradas en la actividad del docente más que en los estudiantes.

Finalmente, a nivel del producto los resultados estarán condicionados por la interacción entre las percepciones de docentes y estudiantes y sus respectivos enfoques de enseñanza y aprendizaje. En este punto, es importante enfatizar que este tipo de relaciones no es en ningún caso de tipo causal, sino solo de influencia, ya que por ejemplo, en muchos cursos universitarios se definen diferentes secciones o grupos de estudiantes a cargo de distintos docentes, pero que deben someterse a un único proceso de evaluación común para todos los estudiantes. En este caso, si un docente asume un enfoque de enseñanza centrado en la promoción de un aprendizaje profundo por parte de sus estudiantes, es posible que éstos no obtengan mejores resultados en la evaluación si ésta se focaliza en la reproducción de información. Esta es una de las razones por la que los autores definen un concepto más amplio de resultados de enseñanza y aprendizaje, incluyendo también la satisfacción con el proceso por parte de los actores involucrados y otros posibles mecanismos para recabar información sobre el aprendizaje de los estudiantes y sobre la enseñanza (Biggs, 1999; Prosser y Trigwell, 2006).

En síntesis, el Modelo 3P constituye una herramienta que permite analizar la forma en que la enseñanza influye sobre el aprendizaje en un contexto educativo particular, advirtiéndolo al mismo tiempo, que el tipo de aprendizaje que finalmente alcancen los estudiantes, dependerá de múltiples factores los cuales deben ser considerados antes del inicio del curso (pronóstico) como durante el desarrollo del mismo (proceso). En esa línea, constituye un importante referente para el desarrollo de programas de formación docente, dado que permite poner el foco en aspectos propios de la interacción educativa, que deben ser conocidos por los docentes para poder adecuar su enseñanza a cada contexto particular. A su vez, este modelo presenta la ventaja de ser útil para el análisis de diferentes

procesos educativos correspondientes a distintas áreas del conocimiento, facilitándose así su uso en programas formativos de carácter general, con lo son una parte importante de este tipo de iniciativas.

Debido a todos los aspectos antes señalados, el “Modelo 3P” ha tenido una dilatada difusión y ha sido ampliamente estudiado en diferentes contextos, por lo que actualmente constituye un referente teórico y metodológico en diferentes países y organizaciones en el mundo (Munshi, Al-Rukban y Al-Hoqail, 2012; De la Fuente, Martínez y Peralta, 2010). Lo anterior ha producido que diferentes equipos de investigadores hayan creado y desarrollado instrumentos de medición que permiten evaluar las variables propuestas por este modelo con diferentes propósitos, siendo uno de dichos propósitos, el estudio de los programas de formación docente (Fryer, Walker y Nakao, 2012). El uso de herramientas cuantitativas en este contexto, se justifica en la facilidad que ofrecen en la recolección de datos, la presentación de resultados y su interpretación (Penny, 2003; Spooren, Brockx, y Mortelmans, 2013). Si bien la lista de instrumentos es extensa, en la literatura especializada se reconoce principalmente el uso del *Study Process Questionnaire* (SPQ), el *Course Experience Questionnaire* (CEQ) y el *Approaches to Teaching Inventory* (ATI).

El SPQ fue construido por Biggs (1987), y es utilizado para evaluar la forma en que los estudiantes abordan su aprendizaje. En otras palabras, permite identificar si el estudiante ocupa en mayor medida un enfoque de aprendizaje profundo o un enfoque de aprendizaje superficial. Por su parte, el CEQ fue desarrollado por Ramsden (1991) con el objetivo de medir la percepción de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje al interior de un programa de estudios o en un curso particular, a partir de diferentes escalas entre las que se encuentran: buena docencia, carga de trabajo apropiada, metas y objetivos claros, evaluación apropiada, entre otras. Ambos cuestionarios para estudiantes han sido utilizados en estudios que abordan contextos formativos diversos (González *et al.*, 2009), como investigaciones sobre innovaciones pedagógicas (Ellis y Goodyear, 2010) o en escenarios de educación a distancia, demostrando



empíricamente que existe una relación entre las percepciones que los estudiantes expresan sobre la calidad de sus cursos y los enfoques de aprendizaje que adoptan (Richardson, 2005).

Por su parte, el ATI evalúa los enfoques de enseñanza de los docentes, dando paso a dos escalas: Cambio Conceptual/Estrategia Centrada en el Estudiante (CCCE), y Transmisión de Información/Estrategia Centrada en el Profesor (TICP) (Trigwell y Prosser, 2004). Cabe señalar que la aplicación de estos instrumentos ha demostrado resultados consistentes en diferentes áreas del conocimiento tales como ingeniería, geografía o bioquímica (González, 2010). Es así como el ATI ha sido utilizado en contextos de aprendizaje y países muy distintos (Richardson, 2005; González *et al.*, 2009), como por ejemplo, en investigaciones que indagan en el vínculo entre el enfoque que se adopta y la profesionalización docente (Lueddeke, 2003) o en estudios que abordan los efectos del perfeccionamiento y formación docente en los enfoques de enseñanza de los profesores (Gibbs y Coffey, 2004; Postareff *et al.*, 2007).

Los hallazgos a partir de la utilización de estos instrumentos han sido significativos. En un estudio realizado por Trigwell *et al.* (1999), a 3956 estudiantes y 46 docentes de asignaturas de ciencias de primer año de universidad, se exploró el grado o nivel en que se encuentran asociados los planteamientos del profesor sobre la enseñanza y los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. Para ello utilizaron el cuestionario SPQ y ATI. El primero se aplicó a los estudiantes con el propósito de obtener información sobre el contexto específico de estudio, mientras que a los profesores se les solicitó completar el segundo inventario. El análisis arrojó evidencia sobre el vínculo entre el enfoque docente centrado en la enseñanza y transmisión de conocimiento y los enfoques superficiales de aprendizaje, mientras que en aquellas clases donde los docentes adoptan un enfoque centrado en los estudiantes y en el cambio conceptual, los estudiantes en mayor medida adoptan formas de aprendizaje profundas.

Todos los instrumentos antes señalados evalúan aspectos vinculados al eje del proceso dentro del modelo 3P. Pero no son los únicos, también se han creado otros instrumentos para evaluar los enfoques de aprendizaje y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, como el *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (Entwistle, 1997) o el *Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory* (Bryant, 2006; Richardson, 2005), respectivamente. Sin embargo, estos instrumentos son utilizados con menor frecuencia por la comunidad académica y, por consiguiente, cuentan con menos evidencias de su comportamiento (González *et al.*, 2009).

Al mismo tiempo, se han desarrollado instrumentos para indagar en cómo los profesores perciben el contexto en que desarrollan sus asignaturas. Para ello, se han identificado cinco elementos claves: 1) el control sobre lo que enseñan; 2) número adecuado de estudiantes; 3) características de los estudiantes; 4) apoyo institucional para la docencia y 5) carga académica apropiada. Estas categorías dieron pie al cuestionario sobre las percepciones del contexto de enseñanza denominado *Perception of the Teaching Environment* (PTE), aplicado conjuntamente con el ATI en distintos estudios (Prosser, *et al.*, 2003; Trigwell, *et al.*, 1999; Ramsden *et al.*, 2007), pero que al igual que en los casos anteriores, no constituye una de las herramientas más utilizadas y probadas a nivel internacional.

Para finalizar, respecto del eje del producto dentro del modelo 3P, destaca el instrumento denominado *Structure of the Observed Learning Outcome* (Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado), también conocido como taxonomía SOLO, desarrollada por Biggs y Collis en 1982. El diseño de este instrumento permite describir y clasificar los niveles de aprendizaje de los estudiantes en el marco de la realización de sus tareas académicas (Biggs, 1999). La taxonomía SOLO se compone de cinco niveles de complejidad, ubicadas de forma ascendente de la siguiente manera: 1) *Pre estructural*: en cuya respuesta el estudiante demuestra manejar información irrelevante y de escasa significancia; 2) *uniestructural*: remite a las respuestas incompletas que refieren

a un solo aspecto del objetivo de la tarea; 3) *multi-estructural*: contiene diversos aspectos relevantes expresados de forma aislada o desorganizada; 4) *relacional*: se refiere al reconocimiento y comprensión de los componentes más relevantes de un sistema; y por último, 5) *abstracta ampliada*: corresponde al nivel donde el estudiante trasciende las relaciones evidentes y abre perspectivas de aplicación de los conocimientos a otros fenómenos.

Siguiendo esta lógica, Biggs (1999) señala que los resultados de aprendizajes de los estudiantes muestran fases similares de comprensión; desde una fase cuantitativa a una fase cualitativa, consignando que los estudiantes que se aproximan al aprendizaje desde un enfoque profundo presentan respuestas asociadas a las dos últimas categorías (relacional y abstracta ampliada), mientras que aquellos que adoptan el aprendizaje de forma superficial se ubican en los tres primeros niveles de comprensión (pre-estructural, uni-estructural, multi-estructural). Los resultados reportados por investigaciones posteriores al desarrollo de la taxonomía SOLO, refuerzan la relación existente entre la calidad del aprendizaje y las formas (profunda o superficial) de abordarlo (Marton y Säljö, 1984; Prosser y Millar, 1989; Trigwell y Prosser, 1991).

De esta forma, se puede concluir que el modelo 3P no solo constituye un importante referente teórico que permite orientar al desarrollo de programas de formación en docencia universitaria, sino que cuenta con una extensa evidencia empírica y con distintos instrumentos diseñados para evaluar el comportamiento de sus componentes en contextos educativos particulares. Es así como en el próximo apartado se revisará la forma en la que se han estudiado los procesos de formación en docencia de profesores universitarios, desde la línea de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes y más particularmente, la forma en que se ha estudiado su impacto a partir de la utilización del modelo 3P como principal referente teórico y metodológico.

### **1.3 La formación en docencia universitaria y su impacto en el aprendizaje y la enseñanza**

La enseñanza universitaria ha enfrentado importantes transformaciones vinculadas a la expansión y diversificación de la matrícula, la proliferación de nuevas formas de financiamiento y la diversificación de la población que compone la institución (OCDE, 2009). En este panorama, el clásico modelo tradicional de enseñanza donde al docente le corresponde transmitir información y conocimientos y al estudiante recibir y acumular los principales contenidos, se convierte en un modelo obsoleto (Biggs, 1999; De Miguel, 2003; González, 2010; Mérida, 2006; Padilla y Gil, 2008). Por tal razón, en los últimos años, se ha llegado a consenso respecto de la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios, con el objetivo de asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y enfrentar los desafíos que propone la formación de profesionales en un mundo globalizado (Postareff *et al.*, 2007).

En consonancia con ello, una amplia gama de iniciativas institucionales en formación docente del profesorado universitario como cursos, diplomas y especializaciones de maestría, entre otras, se han extendido aceleradamente en instituciones de educación superior de todo el mundo, convirtiéndose en una de las principales estrategias desarrolladas por las universidades interesadas en avanzar en la mejora de la calidad de la enseñanza (Gibbs y Coffey, 2004; Postareff *et al.*, 2007; Stes *et al.*, 2010; Villalobos y Melo, 2008). Un par de ejemplos de lo descrito anteriormente, lo constituyen el diploma en aprendizaje y enseñanza en educación superior de la Universidad de Oxford y el diploma en estudios educacionales mención educación superior de la Universidad de Sydney. Ambos se apoyan en los planteamientos teóricos de la línea de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes, ampliamente desarrollada en el apartado anterior (González, 2010).

Sin embargo, pese a la importancia que despierta este tipo de iniciativas, el interés por determinar su impacto es relativamente reciente a nivel internacional (Gibbs y Coffey, 2000, 2004) y muy escaso a nivel nacional. La

tradición evaluativa del desarrollo docente se ha limitado mayoritariamente a abordar la satisfacción de los profesores que han cursado las iniciativas de formación impulsando escasa evidencia empírica que entregue información sistemática sobre el conocimiento de las implicancias que este tipo de capacitación genera en las prácticas de los académicos, así como en las transformaciones ocurridas en los aprendizajes de sus estudiantes (Stes, Min-Leliveld, Gijbels y Van Petegem, 2010; Postareff *et al.*, 2007; Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes, 2005, Gibbs y Coffey, 2004; Ho *et al.*, 2001).

A pesar que los primeros estudios al respecto fueron realizados en la década de los setenta y los ochenta, revelando positivos hallazgos asociados al impacto de estas intervenciones, revisiones posteriores han puesto de relieve las importantes limitaciones metodológicas de dichas conclusiones. Gran parte de estos estudios consideraba el impacto solo a un nivel individual de los profesores participantes sin evaluar el efecto en los procesos formativos de los estudiantes (Levinson-Rose y Menges, 1981, Weimer y Lenze 1998). En esta línea, una revisión de la literatura dedicada al tema, publicada por Levinson-Rose y Menges (1981), logró encontrar 71 estudios realizados desde la década de los 70, identificando efectos positivos en el 78% de los casos estudiados. No obstante, dicha cifra descendió sólo a un 62% cuando los datos fueron sometidos a juicios de validez y confiabilidad de los resultados obtenidos (Stes *et al.*, 2010).

Posteriormente, la sistematización de los estudios dedicados al estudio del impacto de la formación en educación superior durante la década de los ochenta, fue realizada por Weimer y Lenze (1998), llegando a una conclusión similar: el desarrollo de los estudios en el área debían ampliar sus categorías y focos de análisis y alcanzar un mayor grado de sofisticación en sus métodos de investigación. Poco tiempo después, McAlpine (2003), en un análisis realizado a diferentes estudios publicados entre 1983 y 2002, señalaba que las investigaciones se han complejizado de forma progresiva en los casos estudiados, a través de la incorporación de técnicas metodológicas más sofisticadas como la consideración de grupos de control y el progresivo diseño

de contrastación pre y pos-test. Pese a ello, el autor advierte que otras variables del impacto continúan siendo escasamente consideradas, tales como el impacto en el aprendizaje de los estudiantes o en el desarrollo de las instituciones educativas. Aspectos con los que coincide la revisión hecha por Steinert *et al.* (2006), quienes sintetizan la evidencia sobre los efectos de la formación del profesorado para la enseñanza de las ciencias médicas, advirtiendo que estos estudios revelan una aproximación metodológica rudimentaria, para lo cual se sugiere el uso de metodologías mixtas que permitan capturar la real complejidad del impacto de estas intervenciones.

En una revisión más actualizada de la principales investigaciones sobre el impacto de los programas de formación docente, Stes *et al.* (2010), señala tres grandes niveles en los que literatura especializada ha abordado la evaluación de impacto: 1) impacto en los docentes que participan de las iniciativas (cambios en aprendizaje, actitudes, concepciones, enfoques de enseñanza, conocimientos, habilidades y comportamientos en el aula); 2) impacto en la institución educativa; y 3) cambios en los estudiantes (percepciones, aproximaciones al estudio y resultados de aprendizaje). Por otra parte, autores como Trigwell *et al.* (2013) proponen cinco niveles: reacción de los docentes en torno al desarrollo de programas de formación; cambio conceptual en los académicos; cambio comportamental de los docentes a través de los programas; cambios organizacionales; y cambios en el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar, que tanto en la revisión realizada por Stes *et al.* (2010), como en la efectuada por Trigwell *et al.* (2013), puede observarse la fuerte influencia de la utilización del modelo 3P como uno de los principales referentes teóricos y metodológicos, dado que muchos de los estudios pesquisados utilizan como dimensiones de impacto los enfoques de enseñanza y aprendizaje, además de las percepciones sobre el contexto educativo de docentes y estudiantes. Al mismo tiempo, muchos de ellos han utilizado los instrumentos SPQ, CEQ y ATI o algunas variaciones de los mismos, para recabar información correspondiente a estas dimensiones.

De todas formas, al analizar la producción científica sobre el tema, es posible concluir que la mayor parte de los estudios realizados se han focalizado en el impacto en docentes, por tratarse de los sujetos para quienes está dirigidos estos programas (Stes *et al.*, 2010; Light, Calkins, Luna y Drane, 2009). Sin embargo, este foco ha hecho emerger al menos dos cuestionamientos. Por una parte, la mayor parte de los estudios han sido mayormente abordados desde el autorreporte de los profesores, lo que resulta insuficiente para clarificar la influencia de la formación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro, se ha indagado de manera puntual el impacto de las intervenciones, sin tomar en consideración que se trata de procesos complejos cuya influencia puede ser observada en diferentes dimensiones. En la búsqueda de superar parte de estos cuestionamientos, algunas investigaciones han considerado al mismo tiempo la percepción y valoración de los estudiantes, lo que ha permitido triangular la información y obtener mejores conclusiones (Ho *et al.*, 2001; Nijhuis *et al.*, 2008). Adicionalmente, es posible observar que en el curso de las últimas décadas, los estudios sobre esta línea han cobrado cada vez mayor centralidad, mejorando sus diseños metodológicos e incorporando cada vez más aspectos que permiten abordar en el problema en su real complejidad, (Stes *et al.*, 2010).

A modo de síntesis, se presentarán algunas de estas investigaciones ordenadas de acuerdo a los tres niveles de impacto propuestos por Stes *et al.* (2010), es decir, profesores, institución y estudiantes. Si bien los estudios sobre el impacto de la formación en los docentes y en los estudiantes serán abordados en detalle en los capítulos 3 y 4 respectivamente, profundizando en sus principales fortalezas y debilidades (sobre todo desde el punto de vista metodológico), ahora solo se busca entregar un panorama general que permita situar el campo de investigación, ejemplificando con una variedad de focos y metodologías de carácter cuantitativo y cualitativo que hasta ahora se han utilizado, donde nuevamente resalta el foco en el estudio de los enfoques de enseñanza y de aprendizaje de profesores y estudiantes respectivamente.

Respecto al primer nivel, destacan los estudios de Postareff *et al.*, publicados en 2007 y 2008 respectivamente, donde, a través de un método mixto de investigación, indagaron sobre el impacto de un programa de formación en los enfoques de enseñanza de los docentes de la Universidad de Helsinki. Los resultados confirman un efecto positivo luego de un año de transcurrida la formación docente, adicionalmente, lo más interesante es que aquellos docentes que continuaron formándose, siguieron mejorando sus resultados, mientras que los que solo finalizaron el programa inicial, mostraron un estancamiento en sus resultados, lo que confirma el hecho que se trata de procesos de cambio que pueden ser observados en períodos amplios de tiempo.

En este mismo nivel, pero con focos distintos, estudios como el de Light *et al.* (2009); el de Godfrey, Dennick y Welsh (2004); y el de Ho *et al.* (2001); han indagado sobre el impacto positivo que los programas de formación han tenido en el cambio favorable de las concepciones de enseñanza de los profesores. A su vez, otros estudios han indagado sobre el impacto en el cambio favorable de actitudes en los profesores hacia sus estudiantes y hacia su propia docencia (Bennett y Bennett, 2003; Dixon y Scott, 2003; McShannon y Hynes, 2005; Sydow, 1998). Asimismo, también hay investigaciones que se han centrado en el reporte que entregan los docentes sobre la mejora de sus “habilidades pedagógicas” (Dixon y Scott, 2003; Harnish y Wild, 1993; Pololi, Clay, Lipkin, Hewson, Kaplan y Frankel, 2001). Finalmente, McDonough (2006) a partir de un estudio que combinó diversas estrategias cualitativas, determinó que los docentes que pasaron por programas de formación en docencia universitaria demostraron nuevas y mejores prácticas de enseñanza y una mejor comprensión sobre lo ocurrido en sus clases.

El segundo nivel de análisis, referido al impacto en la institución, es el menos estudiado de todos, destacando principalmente un estudio cuantitativo desarrollado por Skeff, Stratos, Bergen y Regula (1998), en el cual concluye que los docentes que cursaron programas de formación en docencia, tendieron a demostrar una actitud más propensa a discutir temas pedagógicos con sus pares



concluido el proceso formativo. Por otro lado, desde una perspectiva cualitativa, Medsker (1992), destaca en su investigación que el desarrollo de programas de formación en una institución particular que fue objeto del estudio, logró elevar el valor otorgado a la docencia por parte de su cuerpo académico.

En el tercer nivel de análisis, referido al impacto en los estudiantes, destaca un importante estudio internacional realizado por Gibbs y Coffey (2004), el cual abordó, desde un diseño cuantitativo, el impacto de la formación en docencia universitaria sobre los enfoques de aprendizajes de los estudiantes. Los resultados dan cuenta que los alumnos de los docentes que recibieron formación, mostraban una mayor orientación hacia el aprendizaje profundo y menor hacia el aprendizaje superficial, que los alumnos de los docentes que no recibieron esta formación. Sin embargo, esta investigación concluye que si bien se evidencia una mejora el aprendizaje de los estudiantes, no se puede atribuir una relación casual con la formación en docencia que recibieron los profesores; conclusión que se desprende de los problemas metodológicos observados en el diseño utilizado, el cual no hizo un adecuado control de las variables intervinientes. Por otro lado, desde el uso de metodologías cualitativas, se destaca que los estudiantes reportan diferencias entre los profesores que han pasado por procesos de formación respecto de otros que no han pasado por ellos (Medsker, 1992; Stepp-Greany, 2004).

Finalmente, utilizando un marco de evaluación múltiple que aborda los tres niveles de análisis (impacto en los docentes, en la institución y en los estudiantes), Trigwell, Caballero Rodríguez y Han (2012) investigaron el impacto de un programa de formación para la enseñanza universitaria de un año de duración, que se imparte a los académicos de 16 facultades de una universidad en Australia, a partir de cuatro estudios que buscaban evaluar los efectos de la formación en variables muy diversas.

El estudio arrojó las siguientes conclusiones: 1) los profesores con formación pedagógica obtuvieron una tasa mayor en la adjudicación de

subvenciones para investigar sobre docencia universitaria; 2) mostraron un mayor nivel de éxito en la recepción de los premios de enseñanza; 3) en promedio sus estudiantes mostraron un mayor nivel de satisfacción en el desarrollo de sus asignaturas y; 4) las facultades con mayor proporción de profesores que completaron el programa de formación, muestran una mayor valoración positiva en el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre la calidad de sus programas académicos.

Un antecedente adicional de este estudio, es que al comparar los resultados referidos a la adjudicación de fondos para investigar en docencia, de las tres facultades que exigieron la capacitación de forma obligatoria (de las 16 en la Universidad), comprobaron que aun cuando sus tasas de adjudicación son menores que el promedio del resto de las facultades, igualmente es significativamente mayor en comparación con académicos que no han cursado el programa de formación; lo cual da cuenta del impacto del programa en sí mismo, por sobre la motivación propia de los profesores por mejorar su docencia (Trigwell *et al.*, 2012). Por otra parte, la metodología utilizada en esta investigación resulta sugerente, fundamentalmente por la utilización de múltiples fuentes de información, bajo el supuesto que si bien cada indicador no explica por sí solo los impactos del programa de desarrollo docente, el conjunto de evidencias entregan resultados más contundentes sobre su efecto positivo.

En conclusión, existen estudios en el campo internacional que con menor o mayor grado de rigurosidad metodológica, analizan desde distintos puntos de vista el impacto de los programas de formación en docencia universitaria. Muchos de ellos se han basado en la utilización del modelo 3P como referente teórico y metodológico, lo que se puede observar a partir de la consideración de diferentes dimensiones de impacto de la formación, las cuales se pueden ubicar principalmente dentro del eje del proceso planteado por dicho modelo. Por otra parte, a pesar que la mayoría de las investigaciones presentan resultados positivos que avalan, en gran medida, el desarrollo y proliferación de los

programas mencionados, no se ha podido encontrar en Chile estudios referidos a alguno de los niveles de análisis presentados.

En ese sentido, solo se pudo recurrir a estas aproximaciones internacionales para poder desarrollar los estudios que se presentan en los capítulos 3 y 4 de esta publicación. Sin embargo, antes de profundizar en ellos, es necesario analizar con mayor detalle el contexto de la docencia universitaria en Chile, junto con el surgimiento (reciente) de centros de apoyo a la docencia, los cuales son los principales encargados de la formación en docencia universitaria en el país, aspectos que en su conjunto serán abordados a continuación en el capítulo 2.